

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

La participation active des élèves de première secondaire au cœur de leur
apprentissage en éducation à la santé.

par

Linda Gendreau

Mémoire présenté à la Faculté d'éducation physique et sportive
en vue de l'obtention du grade de
Maîtrise en kinanthropologie (M.Sc.)
Éducation physique et sportive

Mai, 2006

© Linda Gendreau, 2006

1x-117



Library and
Archives Canada

Bibliothèque et
Archives Canada

Published Heritage
Branch

Direction du
Patrimoine de l'édition

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file Votre référence

ISBN: 978-0-494-18957-3

Our file Notre référence

ISBN: 978-0-494-18957-3

NOTICE:

The author has granted a non-exclusive license allowing Library and Archives Canada to reproduce, publish, archive, preserve, conserve, communicate to the public by telecommunication or on the Internet, loan, distribute and sell theses worldwide, for commercial or non-commercial purposes, in microform, paper, electronic and/or any other formats.

The author retains copyright ownership and moral rights in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

AVIS:

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque et Archives Canada de reproduire, publier, archiver, sauvegarder, conserver, transmettre au public par télécommunication ou par l'Internet, prêter, distribuer et vendre des thèses partout dans le monde, à des fins commerciales ou autres, sur support microforme, papier, électronique et/ou autres formats.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms may have been removed from this thesis.

Conformément à la loi canadienne sur la protection de la vie privée, quelques formulaires secondaires ont été enlevés de cette thèse.

While these forms may be included in the document page count, their removal does not represent any loss of content from the thesis.

Bien que ces formulaires aient inclus dans la pagination, il n'y aura aucun contenu manquant.


Canada

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE
FACULTÉ D'ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE
DÉPARTEMENT DE KINANTHROPOLOGIE

La participation active des élèves de première secondaire
au cœur de leur apprentissage en éducation à la santé.

Linda Gendreau

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Carlo Spallanzani Directeur de recherche

Jean-Pierre Brunelle Membre du comité

Paul Deshaies Doyen

Mémoire accepté le 5 juin 2006

SOMMAIRE

Dans le cadre de la réforme scolaire, le nouveau programme d'éducation physique amènera les éducateurs et les éducatrices physiques à se préoccuper dorénavant non seulement du développement moteur des élèves, mais également du développement d'une vaste gamme d'habiletés psychosociales, de connaissances, de stratégies et d'attitudes nécessaires à une saine gestion de leur santé physique et mentale. À prime à bord, il s'agit là d'un objectif imposant.

Face à ces nouvelles responsabilités, les intervenants et les intervenantes dans le milieu scolaire bénéficieront très certainement de recommandations quant aux types d'activités ayant suscité l'intérêt des jeunes lors d'interventions en éducation à la santé. Ils s'intéresseront aux résultats de projets ayant été expérimentés dans le milieu scolaire québécois.

De fait, la présente étude s'est attardée à décrire les aspects ayant motivé de façon plus ou moins marquée les sujets lors d'interventions éducatives en nutrition. Il s'agit d'un paramètre influençant grandement la santé des jeunes québécois et québécoises. Bien des études et des enquêtes ont démontré le besoin urgent d'agir pour améliorer les habitudes alimentaires de la génération future. Pour ce faire, l'école est sans aucun doute un milieu privilégié.

Afin de réaliser ce projet, trois sphères de connaissances ont été exploitées : les déterminants du comportement alimentaire des adolescents et des adolescentes, les programmes d'éducation en nutrition et la motivation en contexte scolaire. La première sphère mentionnée, soit celle des déterminants du comportement alimentaire des adolescents et des adolescentes, a été utile en ce sens qu'elle a permis de faire un bilan des différentes problématiques alimentaires vécues par les jeunes. Cela a permis de mieux cibler les objectifs des différentes interventions. Ensuite, la

deuxième sphère a permis de connaître les techniques d'intervention s'étant avérées efficaces afin de choisir les bons moyens pour intervenir. Finalement, les connaissances relevant du domaine de la motivation en contexte scolaire plus précisément le modèle théorique de Viau (1994) a permis de décrire les aspects ayant plus ou moins motivé les élèves lors des interventions.

Compte tenu de la faisabilité, une classe de 33 élèves d'une école de la rive sud de Montréal a été soumise aux interventions. Ces élèves de première secondaire faisaient partie d'un programme sportif particulier : ils bénéficiaient de huit cours de 75 minutes d'éducation physique et à la santé sur une grille horaire scolaire comportant neuf jours.

Les interventions se sont principalement déroulées en gymnase, mais également dans un local d'économie familiale (cuisine) et à la bibliothèque de l'école secondaire. Une fiche d'appréciation a été utilisée à la fin de chaque cours pour recueillir les impressions des élèves. Un questionnaire a été administré aux élèves afin d'évaluer leurs apprentissages. Des entrevues ont été réalisées avec huit élèves afin d'obtenir des renseignements plus élaborés sur la motivation des jeunes à la fin du projet.

La fiche d'appréciation des activités ainsi que les entrevues individuelles ont permis de constater d'une part, le très grand intérêt des élèves pour la séance consacrée à la préparation et à la dégustation de collations saines. D'autre part, les résultats recueillis grâce à ces mêmes instruments ont indiqué un manque d'intérêt envers le travail proposé aux élèves afin de faire un bilan et une réflexion à l'égard de certaines de leurs habitudes alimentaires. Les résultats obtenus à l'examen sont satisfaisants. La moyenne obtenue par le groupe est de 74.3 %.

Dans son ensemble, le programme a été apprécié par les sujets. Spécifiquement, les élèves ont été intéressés par l'originalité, l'aspect pratique et le

travail d'équipe pour l'activité de préparation et de dégustation des collations saines. À l'opposé, plusieurs ne semblent pas avoir apprécié les devoirs à la maison. Tous les sujets rencontrés en entrevue, les plus et les moins motivés, ont reconnu l'utilité des notions en nutrition sportive. Ils ont mentionné pouvoir et vouloir les appliquer.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE.....	3
TABLE DES MATIÈRES.....	6
LISTE DES TABLEAUX.....	9
LISTE DES FIGURES	10
REMERCIEMENTS	11
PREMIER CHAPITRE : PROBLÉMATIQUE	12
1. Problématiques nutritionnelles à l'adolescence	12
2. Programme de formation de l'école québécoise	15
3. But de l'étude	17
DEUXIÈME CHAPITRE : REVUE DE LITTÉRATURE.....	18
1. Comportement alimentaire à l'adolescence	18
1.1 Influence individuelle.....	19
1.1.1 Préférences et aversions alimentaires des adolescents et des adolescentes	19
1.1.2 Goût et apparence des aliments	20
1.1.3 La santé	20
1.1.4 Sens donnés aux aliments et à l'alimentation	20
1.1.5 Le sentiment d'efficacité.....	22
1.1.6 Les connaissances nutritionnelles.....	23
1.1.7 Des choix différents chez les filles et les garçons	23
1.1.8 Style de vie des adolescents et des adolescentes	24
1.1.9 Les adolescents et adolescentes athlètes.....	25
1.2 L'influence de l'environnement social.....	26
1.2.1 La famille	26
1.2.2 Les pairs.....	27

1.3 L'influence de l'environnement physique.....	28
1.3.1 Manger à l'extérieur de la maison.....	28
1.3.2 Manger à l'école	28
1.4 L'influence de la société.....	31
1.4.1 La publicité, les médias et les préoccupations envers le corps.....	32
1.4.2 Image corporelle et contrôle du poids	33
2. Programmes d'éducation en nutrition	35
2.1 Définition de l'éducation nutritionnelle	35
2.2 Modèles théoriques à la base des programmes d'intervention.....	36
2.3 Caractéristiques des interventions efficaces.....	37
3. Motivation en contexte scolaire	39
3.1 Continuum d'auto-détermination	39
3.2 Un modèle de motivation en contexte scolaire.....	41
3.3 Composantes du modèle.....	43
3.3.1 Aspect global du modèle	43
3.3.2 Déterminants de la motivation.....	44
3.3.3 Indicateurs de la motivation.....	46
3.3.4 La dynamique du modèle.....	48
TROISIÈME CHAPITRE : MÉTHODOLOGIE.....	50
1. Contexte de l'étude	50
2. Les sujets.....	50
3. Interventions.....	51
4. Méthodes de collecte des données	53
4.1 Étape 1	54
4.2 Étape 2.....	54
4.3 Étape 3.....	54
5. Analyse des données	55

QUATRIÈME CHAPITRE : PRÉSENTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS	56
1. Appréciation des activités proposées	56
2. Acquisition de connaissances propres à de saines habitudes alimentaires	59
3. Des facteurs affectant la motivation.....	62
3.1 Activités marquantes pour les élèves	62
3.2 Contexte de classe et tâches d'apprentissage	65
3.2.1 Activités les plus intéressantes selon les sujets	65
3.2.2 Activités les moins intéressantes selon les sujets	66
3.3 Indicateurs de la motivation	67
3.4 Comportements en lien avec de saines habitudes alimentaires	68
3.5 Sources de la motivation des élèves	70
3.5.1 Perception de l'utilité des activités d'apprentissage	70
3.5.2 Perception de la valeur de l'ensemble du programme d'intervention.....	70
CINQUIÈME CHAPITRE : CONCLUSION	72
1. Principales limitations.....	72
2. Recommandations de l'étude pour l'enseignement en éducation à la santé	73
3. Recommandations pour des recherches futures	75
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	78
ANNEXE A : FICHE D'APPRÉCIATION.....	87
ANNEXE B : QUESTIONNAIRE.....	89
ANNEXE C : QUESTIONS DE L'ENTREVUE	97
QUESTIONS	98

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Compilation des fiches d'appréciation.....	57
Tableau 2 : Résultats du questionnaire	60
Tableau 3 : Les activités dont les élèves se souviennent spontanément	63

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : La dynamique motivationnelle en contexte scolaire	42
Figure 2 : Les déterminants de la motivation en contexte scolaire	44
Figure 3 : Les indicateurs de la motivation en contexte scolaire	47

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier les personnes suivantes pour leurs précieux conseils et leur support afin que je puisse mener à terme ce projet.

Carlo Spallanzani, directeur de recherche, merci pour votre grande disponibilité, vos encouragements et vos conseils judicieux.

Jean-Pierre Brunelle, codirecteur, merci également pour le temps que vous m'avez consacré et vos commentaires pertinents afin que mon projet soit le meilleur possible.

Marielle Ledoux, membre du comité, merci pour les commentaires pertinents et l'expertise en matière de nutrition.

Julie Paquette, une amie nutritionniste, diplômée de l'Université de Montréal, merci de m'avoir accordé du temps afin de m'aider à préparer des interventions en nutrition adéquates.

Les élèves qui ont été réceptifs aux activités et qui ont accepté de me faire part de leurs impressions à l'égard de celles-ci.

Un merci tout spécial à la professeure Isabelle Dionne de la Faculté d'éducation physique et sportive de l'Université de Sherbrooke, elle a su m'encourager dans ce projet. Merci pour le temps que vous m'avez accordé et vos propos éclairants.

PREMIER CHAPITRE :

PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre permet d'exposer le contexte de la problématique et les principaux enjeux en cause dans le projet de recherche. Il permet de mieux comprendre l'utilité d'un tel projet de recherche pour les professionnels oeuvrant dans le milieu scolaire. Également, l'objectif de la recherche est présenté.

1. PROBLÉMATIQUES NUTRITIONNELLES À L'ADOLESCENCE

Les habitudes de vie laissent à désirer dans notre société. Effectivement, dernièrement on estimait que près de la moitié des Canadiens et des Canadiennes présente un surplus de poids et un individu sur six est obèse (MacDonald, Reeder, Chen, Després et the Canadian Hearth Health Surveys Research Group, 2001). En 1997, les coûts médicaux directement attribuables à l'obésité chez les adultes étaient estimés à 1,8 millions de dollars canadiens, ce qui représente 2,4% des dépenses totales accordées aux soins de santé, toutes maladies confondues (Katzmarzyk, 2002).

De façon plus spécifique, les habitudes alimentaires des adolescents et des adolescentes alertent bien des spécialistes. En fait, à l'adolescence, plusieurs problématiques alimentaires sont bien documentées. Ces habitudes alimentaires chaotiques sont d'autant plus inquiétantes puisqu'elles surviennent à un moment critique du développement de l'individu. On observe ainsi des modes alimentaires inappropriés chez les adolescents et les adolescentes : apports faibles en fruits, en légumes, en calcium et en fer, apports élevés en gras et en sucre, repas escamotés, prise de collations à haute densité énergétique et pauvres en éléments nutritifs, fréquentation des restaurants, préoccupations à l'égard du poids et de l'image corporelle, restriction alimentaire, surpoids et obésité (Chagnon Decelles, Gélinas, Lavallée Côté et al., 1997; Dunlap Marino et King, 1980; Herbold et Frates, 2000;

Lamirande, 1998; Lytle, 2002; Miller et Maropis, 1998; Schneider, 2000). Les effets de ces modes alimentaires inadéquats ne se manifestent habituellement que plus tard dans la vie (Shields, 2005). L'embonpoint et l'obésité qui se manifestent à l'adolescence persistent souvent à l'âge adulte (Shields, 2005). La situation actuelle nous laisse envisager d'importantes dépenses pour les soins de santé.

Cependant, selon plusieurs chercheurs, la préoccupation à l'égard de la santé n'est pas une source première d'influence sur les choix alimentaires des jeunes à l'adolescence (Neumark-Sztainer, Story, Perry et Casey, 1999; Story, Neumark-Sztainer et French, 2002). Des recherches ont permis de démontrer que les jeunes ne perçoivent pas l'urgence de changer leurs habitudes alimentaires, le futur leur paraissant si lointain (Story et al., 2002). Les avantages et le plaisir immédiat que procurent les choix alimentaires semblent prioritaires à l'adolescence (Neumark-Sztainer et al., 1999).

Conjointement à ces habitudes alimentaires inadéquates, depuis 10 ans, les chercheurs ont remarqué une augmentation du mode de vie sédentaire chez les enfants et les adolescents, tant en Amérique du Nord qu'ailleurs dans le monde industrialisé (Comité de la vie active saine, Société canadienne de pédiatrie, 2002). Conséquemment, il n'est pas surprenant que les résultats de l'Enquête de 2004 sur la santé dans les collectivités canadiennes indiquent qu'au cours des 25 dernières années au Canada, le taux combiné d'embonpoint et d'obésité a plus que doublé chez les adolescents âgés de 12 à 17 ans (14% à 29%) (Shields, 2005). Quant au taux d'obésité, il a triplé au cours de ces mêmes années (3% à 9%) (Shields, 2005). Ce phénomène s'explique par des changements dans le mode de vie des individus. L'apport alimentaire et l'activité physique sont les aspects modifiables de cette problématique (Troiano et Flegal, 1998). Shields (2005) précise que « L'accroissement de l'activité physique et de la consommation de fruits et de légumes, ainsi que la réduction du temps consacré à des activités sédentaires, telles

que regarder la télévision et jouer à des jeux vidéo, pourraient contribuer au renversement de cette tendance à la hausse. » Tout n'est pas perdu.

On comprend alors l'importance qu'il faut accorder à la réalisation d'interventions éducatives efficaces et stimulantes visant l'adoption d'un mode de vie sain dès les premières années du cycle scolaire. Diverses initiatives d'envergure nationale sont entreprises pour aider les jeunes ainsi que les intervenants oeuvrant auprès de ces derniers afin qu'ils puissent faire des choix éclairés et à améliorer leur santé. Au Canada, depuis 1980, mars est consacré mois de la nutrition. Des thèmes actuels sont abordés à chaque année. En 2004, la campagne annuelle s'adressait aux enfants d'âge scolaire (Diététistes du Canada, 2004). En 2005, le mois de la nutrition a été consacré aux notions se rattachant au poids santé (Diététistes du Canada, 2005). En 2006, on s'attardera aux choix des aliments aux différents points d'achat comme l'épicerie, le restaurant ou la cafétéria (Diététistes du Canada, 2005).

Paradoxalement, dans les écoles, on constate une diminution des séances consacrées à l'éducation physique (Troiano et Flegal, 1998). Ce fait est particulièrement troublant parce que cette discipline offre la possibilité de jouir non seulement des effets immédiats de la pratique de l'activité physique, mais elle encourage également l'adoption à long terme d'un mode de vie sain et actif (Troiano et Flegal, 1998). De plus, pour le milieu scolaire, les programmes d'éducation physique et les activités physiques parascolaires contribuent énormément à l'amélioration des attitudes, de la discipline et des comportements des élèves (Keays et Allison, 1995). Il s'agit incontestablement d'un avantage dont tirerait profit les élèves, mais aussi les enseignants et enseignantes, les directions d'école ainsi que tout le personnel y oeuvrant.

2. PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE

Actuellement au Québec, nous connaissons une période de changements importants en éducation. Effectivement, le ministère de l'Éducation (MEQ)¹ procède à la réforme des programmes de formation au primaire et au secondaire. L'application de ce nouveau programme est déjà effective au primaire. En ce qui concerne les écoles secondaires, l'application officielle débutera à l'automne 2006 auprès des groupes de première secondaire.

Progressivement, au cours des cinq prochaines années, les éducateurs et les éducatrices physiques et à la santé oeuvrant au niveau secondaire devront appliquer ce changement de paradigme dans leurs pratiques. Ces enseignants et ces enseignantes auront le soin d'une part, de favoriser le développement moteur des élèves et d'autre part, de promouvoir le développement de saines habitudes de vie (MEQ, 2003). Le MEQ (2003) spécifie que ce nouveau programme se distingue du programme antérieur « par l'importance qu'il accorde à certains autres apprentissages [dont celui de] se responsabiliser à l'égard des moyens à prendre pour assurer sa santé et son bien-être » (p. 469). Il est précisé que les trois compétences visées par ce nouveau programme sont interreliées. Ces trois compétences sont les suivantes : « (a) agir dans divers contextes de pratique d'activités physiques; (b) interagir dans divers contextes de pratique d'activités physiques; (c) adopter un mode de vie sain et actif » (Ibid, p.469).

Le concept de compétence réfère au savoir-agir qui se manifeste dans des contextes variés. Selon ce nouveau paradigme, l'apprenant a un rôle déterminant à jouer dans l'édification de ses connaissances et de ses compétences. En ce sens, il doit être actif dans le processus d'acquisition. Il s'agit d'une particularité par rapport au programme précédent dans lequel l'enseignement consistait à la transmission de

¹ Changement en 2004 pour ministère de l'Éducation du loisir et du sport (MELS)

savoirs. Ainsi, il reviendra aux enseignants et enseignantes de « concevoir des situations d'apprentissage et un contexte pédagogique qui favorisent le développement de compétences » (Ibid, p.9). Pour mettre en œuvre des activités et des tâches d'apprentissage concernant spécifiquement la compétence « adopter un mode de vie sain et actif », des notions variées devront être abordées lors des cours d'éducation physique et à la santé soit : « [le développement] d'habiletés psychosociales, l'acquisition de connaissances, de stratégies, d'attitudes et de comportements sécuritaires et éthiques nécessaires à une gestion judicieuse de sa santé et de son bien-être » (Ibid, p. 469).

Créer et piloter des interventions éducatives en santé qui sont des plus stimulantes et des plus efficaces possible auprès d'élèves dont les habitudes alimentaires laissent à désirer n'est pas tâche facile. En plus de parfaire leurs connaissances en santé, les enseignants et les enseignantes auront besoin d'être conseillé quant aux choix de stratégies permettant l'acquisition de cette compétence. Dans le nouveau programme du MEQ, on propose aux enseignants et enseignantes de recourir à diverses stratégies pour favoriser le développement des compétences du programme. Par exemple, il est suggéré de placer les élèves dans des situations qui présentent des défis et qui provoquent une remise en question. On incite les enseignants et enseignantes à employer des approches pédagogiques diversifiées telles que l'apprentissage coopératif, la résolution de problèmes, la pédagogie par projets. L'élève devrait être placé dans des contextes qui lui permettent de faire appel à des ressources internes comme des expériences antérieures et des ressources externes comme des documents écrits. Également, on propose d'offrir aux élèves divers moyens pour suivre leur progression dans l'apprentissage (Ibid, p.475). Dans certaines tâches proposées aux élèves, on devra les inviter à analyser et documenter certains effets de leurs habitudes de vie sur leur santé et leur bien-être général pour ensuite les inciter à modifier leur comportement (Ibid, p.475). Bref, on constate que l'implication active de l'apprenant devra être au cœur de l'élaboration des interventions éducatives lors des cours en éducation physique et à la santé.

3. BUT DE L'ÉTUDE

À la lumière des connaissances actuelles sur les habitudes alimentaires des adolescents et des adolescentes, nuls ne doutent qu'il est nécessaire d'intervenir de façon éclairée et élaborée afin de stimuler l'intérêt des jeunes pour les interventions éducatives visant l'amélioration de leurs habitudes alimentaires. Par conséquent, l'objectif principal de la présente étude est de mettre en place des activités de sensibilisation au regard de l'adoption de saines habitudes alimentaires et de décrire les aspects ayant motivé ou non les sujets lors de ces différentes interventions éducatives en nutrition. Les résultats obtenus suite au projet permettront de conseiller les éducateurs et les éducatrices physiques et à la santé souhaitant intervenir spécifiquement en nutrition dans le développement de la compétence « adopter un mode de vie sain et actif ».

DEUXIÈME CHAPITRE :

REVUE DE LITTÉRATURE

Ce chapitre fait état des trois principales sphères de connaissances sur lesquelles s'appuie le projet de recherche soit : a) les déterminants du comportement alimentaire à l'adolescence; b) les programmes d'éducation en nutrition; c) un modèle de motivation en contexte scolaire.

1. COMPORTEMENT ALIMENTAIRE À L'ADOLESCENCE

Il semble que relativement peu d'études ont tenté d'identifier les facteurs affectant typiquement le comportement alimentaire des adolescents et des adolescentes (Cardamone Cusatis et Shannon, 1996). Puisque le comportement alimentaire survient dans un contexte où agissent divers facteurs simultanément, les études s'attardant à un nombre limité de variables offrent une perspective incomplète voire même simpliste de ce comportement humain très complexe (Cardamone Cusatis et al., 1996). C'est pourquoi Story, Neumark-Sztainer et French (2002) se sont basées sur la théorie sociocognitive de Bandura et une perspective écologique afin de faire le bilan des divers facteurs qui déterminent le comportement alimentaire des adolescents et des adolescentes. En s'inspirant de ces deux théories, elles expliquent que le comportement alimentaire des adolescents et des adolescentes est affecté par plusieurs niveaux d'influence : l'individu et ses caractéristiques personnelles, l'environnement social et l'environnement physique dans lequel évolue l'individu ainsi que la société (Story et al., 2002). De plus, ces facteurs individuels, environnementaux et sociaux interagissent entre eux de façon complexe affectant ainsi le comportement des individus (Story et al., 2002). Il est à noter que ces chercheurs soutiennent que l'étude des facteurs influençant les comportements alimentaires des jeunes est essentielle en ce sens qu'elle permet la création d'interventions éducatives efficaces.

Dans les pages qui suivent, sont présentées successivement les facteurs (1) d'influence individuelle, (2) d'influence de l'environnement social, (3) d'influence de l'environnement physique et (4) d'influence de la société sur les habitudes alimentaires à la période de l'adolescence.

1.1 Influence individuelle

Les différences entre les individus peuvent inévitablement mener ces derniers à faire des choix différents. Ainsi, les préférences et les aversions alimentaires, les perceptions, les connaissances, le sexe et le style de vie sont autant de facteurs à considérer dans la compréhension des choix alimentaires des jeunes.

1.1.1 Préférences et aversions alimentaires des adolescents et des adolescentes

Les choix alimentaires des jeunes sont fortement influencés par leurs préférences (Story et al., 2002). Selon Déry (1982), les aliments s'étant révélés les plus impopulaires à l'adolescence dans diverses études sont les suivants : foie, navet, aubergine, chou, betterave, courge, épinard, pois verts, fèves vertes, brocoli, poisson, boudin. Lamirande (1998) a quant à elle présenté les préférences alimentaires des jeunes pour les collations de la journée dans un livre voué à l'éducation nutritionnelle pour les adolescents et adolescentes. Ces informations proviennent d'une enquête réalisée en 1985 par le ministère de l'Agriculture, des Pêcheries et de l'Alimentation du Québec et les Cercles des fermières du Québec (MAPAQ, 1985). Les aliments camelotes occupent une part importante des choix de collations des jeunes. Biscuits, pâtisseries, sucreries et amuse-gueule salés sont des exemples cités (Lamirande, 1998, p. 155).

1.1.2 Goût et apparence des aliments

Des études réalisées auprès d'adolescents et d'adolescentes ont permis de constater que le goût et l'apparence des aliments sont souvent les premières causes identifiées par les jeunes pour expliquer leurs choix alimentaires (Neumark-Sztainer et al., 1999; Story et al., 2002). Shannon, Story, Fulkerson et French (2002) ont constaté que « le mauvais goût » est une caractéristique que les adolescents et les adolescentes associent aux aliments à faible teneur en lipides.

1.1.3 La santé

Il semble que, dans la majorité des cas, la santé n'est pas une source première d'influence sur les choix alimentaires à l'adolescence (Neumark-Sztainer et al., 1999; Story et al., 2002). D'ailleurs, il apparaît que les jeunes les moins préoccupés par la santé ont les apports en gras les plus élevés (Story et al., 2002). Les recherches qualitatives réalisées auprès d'adolescents et d'adolescentes ont permis de démontrer que les jeunes ne perçoivent pas « l'urgence de changer » leurs habitudes alimentaires (Story et al., 2002).

1.1.4 Sens donnés aux aliments et à l'alimentation

Chapman et Maclean (1993) soulignent, dans un article, que les efforts en éducation nutritionnelle ont pu permettre certains succès dans l'amélioration des connaissances d'adolescentes en matière de nutrition, mais n'ont pas permis des changements aussi significatifs de leurs habitudes de consommation. C'est un fait qui a incité ces spécialistes à tenter de mieux comprendre les facteurs variés qui influencent les comportements alimentaires des adolescentes (Chapman et al., 1993). Selon celles-ci, l'aspect symbolique ou le sens donné aux divers aliments est un facteur clé du modèle décrivant la consommation alimentaire des adolescentes (Chapman et al., 1993). Il semble que cet aspect nécessite une étude approfondie chez les jeunes filles (Chapman et al., 1993).

Elles ont donc réalisé une étude dont le but était de mieux connaître les différentes significations attribuées aux aliments par des adolescentes de Toronto (Chapman et al., 1993). Les résultats de l'étude démontrent que la dichotomie « junk food » ou « healthy food » est au cœur de la culture alimentaire des adolescentes rencontrées (Chapman et al., 1993). Lors des entrevues, les jeunes filles ont employé les termes « not healthy », « not too beneficial » ou « you don't need them » pour décrire la première catégorie d'aliments alors que les termes « good for you » et « high in nutritional value » décrivaient ceux de la deuxième catégorie (Chapman et al., 1993). Plusieurs participantes dans cette étude ont mentionné être incapables de s'empêcher de consommer des aliments camelotes ou « junk food » puisqu'elles les considèrent bons au goût, pratiques et abordables (Chapman et al., 1993).

Grâce à cette étude, les chercheuses canadiennes ont constaté un aspect particulier de la culture alimentaire des adolescentes soit la dichotomisation des aliments en 2 classes : sains et malsains (Chapman et al., 1993). Fait très intéressant à noter, elles expliquent cette façon de percevoir les aliments comme le symbole des conflits que vivent les jeunes filles à l'adolescence. D'une part, il s'agit du maintien des relations familiales en opposition au sentiment grandissant d'autonomie. D'autre part, elles ressentent généralement le désir de se conformer à l'idéal de la beauté féminine véhiculé dans notre société, la volonté de plaire aux garçons, ce qui implique la consommation d'aliments sains et la limitation de leurs consommations d'aliments sans valeur nutritive. S'opposant à ces volontés, la démonstration de leur indépendance ainsi que le désir de s'identifier et d'appartenir à un groupe impliqueraient la consommation d'aliments à faible valeur nutritive. Elles ont donc des choix à faire en fonction de ces croyances.

Tout comme Chapman et Maclean (1993), Croll, Neumark-Sztainer et Story (2001) rapportent que les messages visant l'adoption d'une saine alimentation n'ont pas été mis en pratique par les adolescents et les adolescentes. Ces chercheuses se

sont intéressées plus spécifiquement aux perceptions qu'ont les adolescents et les adolescentes des concepts suivants : saine alimentation, aliments sains, aliments malsains et l'importance accordée à une saine alimentation. Lors des rencontres de groupe, les jeunes filles et garçons ont défini les concepts saine alimentation, aliments sains et malsains en fonction d'aliments particuliers, de situations spécifiques, de comportements, de bénéfices envisagés et de barrières perçues (Croll et al., 2001).

En ce qui concerne la description d'aliments sains et malsains, les résultats obtenus dans cette étude correspondent grandement à ceux révélés par l'étude de Chapman et Maclean en 1993. Les situations où ces aliments sont consommés correspondent également à celles mentionnées par les jeunes Torontoises. Quant à la conception d'une saine alimentation, Croll et ses collègues (2001) rapportent qu'il est préoccupant de constater que le guide alimentaire (américain) n'était que rarement cité dans les descriptions de ce concept faites par les adolescents et les adolescentes. De plus, les bénéfices envisagés par ces jeunes face à l'adoption d'une saine alimentation relèvent du présent : énergie et croissance saine (Croll et al., 2001). Fait très intéressant à noter, les garçons semblaient considérer une saine alimentation comme essentielle pour la pratique des sports alors que les filles semblaient plus particulièrement en apprécier les avantages à l'égard de l'apparence et de la perte de poids (Croll et al., 2001). Le temps requis pour la préparation des repas sains, la pression sociale exercée par les amis, le manque de saveur et l'apparence peu attirante des aliments sains ont été les principales barrières évoquées par les jeunes (Croll et al., 2001). En général, pour ce groupe de jeunes, les chercheuses ont constaté un faible intérêt envers une saine alimentation (Croll et al., 2001).

1.1.5 Le sentiment d'efficacité

La théorie sociocognitive de Bandura (1977) suppose que les actions d'un individu s'expliquent par les interactions dynamiques et réciproques survenant entre

(a) des facteurs comportementaux, (b) des facteurs personnels et (c) des facteurs environnementaux (Baranowski, Perry et Parcel, 1997, p. 153). Plusieurs construits relèvent de cette théorie dont celui de la croyance en son efficience personnelle ou « self-efficacy » (Ibid, 1996, p. 157). Il s'agit d'un facteur personnel pouvant influencer les agirs d'un individu. Ce construit théorique est défini comme la confiance qu'a une personne en sa capacité de réaliser un comportement particulier (Ibid, 1996, p. 157). Dans le cadre de recherches réalisées auprès d'adolescents et d'adolescentes, certains chercheurs ont tenté de découvrir si la confiance qu'a un jeune en sa capacité d'avoir de saines habitudes alimentaires, plus précisément de faire des choix alimentaires sains, a une relation avec sa consommation de sucres, de gras ou la variété de son régime alimentaire (Cardamone Cusatis et al., 1996). Les résultats obtenus permettent de croire que la variable « self-efficacy » est associée à une faible consommation d'aliments riches en gras et en sucres chez les sujets. Il s'agirait donc d'une variable à considérer dans l'élaboration des interventions. En fait, il est suggéré de mettre sur pied des séances permettant aux jeunes de développer leurs habiletés (Neumark-Sztainer et al., 1999).

1.1.6 Les connaissances nutritionnelles

Il a été démontré que les connaissances nutritionnelles ne sont pas associées chez les individus, qu'ils soient des enfants, des adolescents ou des adultes, aux modifications de leurs comportements et de leurs habitudes alimentaires (Story et al., 2002).

1.1.7 Des choix différents chez les filles et les garçons

On a remarqué que différents facteurs influencent les comportements alimentaires des filles et des garçons à l'adolescence (Cardamone Cusatis et al., 1996). Diverses études tendent à supporter le fait que le bilan est plus sombre chez les filles que chez les garçons : elles ont des apports alimentaires moins grands en

vitamines, en minéraux, en fruits et légumes, en produits laitiers et en matières grasses (Johnson, Johnson, Wang, Smicklas-Wright et Guthrie, 1994; Morton et Guthrie, 1998; Munoz, Krebs-Smith, Ballard-Barbash et Cleveland, 1997). Des études ont démontré que les choix alimentaires des filles sont plus influencés par leur souci envers leur apparence physique, la préoccupation à l'égard de leur poids et une saine alimentation (Croll et al., 2001; Shannon et al., 2002).

1.1.8 Style de vie des adolescents et des adolescentes

Des études qualitatives sur le style de vie des jeunes ont été réalisées. Dans une étude impliquant des jeunes de 12 à 19 ans, des chercheurs ont constaté que les adolescents et les adolescentes perçoivent l'apparence et le goût des aliments, le temps consacré à l'alimentation et l'aspect pratique des aliments comme des facteurs d'influence primaire sur leurs choix alimentaires (Neumark-Sztainer et al., 1999). Les facteurs d'influence secondaires perçus par ces mêmes adolescents et adolescentes ont été la disponibilité des aliments, l'influence des parents, les bénéfices envisagés et la situation où survient la prise alimentaire (Neumark-Sztainer et al., 1999). L'état d'esprit, l'image corporelle, le coût des aliments, les médias et le végétarisme ont été perçus comme moins importants pour la majorité des jeunes bien que pour certains d'entre eux, il pouvait s'agir de facteurs primaires d'influence (Neumark-Sztainer et al., 1999).

D'autres recherches semblent avoir démontré que les adolescents et les adolescentes considèrent le coût des aliments comme étant un facteur d'influence sur leurs choix alimentaires (Story et al., 2002). Les données d'une étude sur les facteurs influençant les choix alimentaires à la cafétéria de l'école secondaire laissent entrevoir le fait que les garçons seraient plus intéressés que les filles par le faible coût d'aliments sains qui y sont vendus (Shannon et al., 2002). Les choix des filles étaient plus influencés par leurs préoccupations à l'égard de leur poids. Story et ses collègues (2002) rapportent que des études ont démontré qu'il est possible

d'augmenter les ventes de fruits frais, de légumes ou de collations à faible teneur en lipides en diminuant les prix de ces items dans les cafétérias scolaires ou les machines distributrices.

Bref, ces différentes recherches ont démontré que les adolescents et les adolescentes perçoivent les contraintes de temps comme un facteur influençant grandement leurs habitudes alimentaires (Neumark-Sztainer et al., 1999; Story et al., 2002). Ils désirent être servis rapidement, ils préfèrent les repas et les aliments prêts à consommer et ils perçoivent qu'une saine alimentation nécessite du temps (Story et al., 2002).

1.1.9 Les adolescents et adolescentes athlètes

Il est clairement établi qu'il est nécessaire d'élaborer des stratégies d'intervention en nutrition afin d'intervenir plus efficacement auprès des athlètes (Cardamone Cusatis et al., 1996). Selon Shannon et ses collègues (2002), doivent être élaborées des stratégies adaptées aux caractéristiques des sous-groupes de cette population hétérogène. Tel est le cas chez les jeunes sportifs et sportives pour qui le désir de performer est généralement au cœur des préoccupations. Selon Wahl (1999), les jeunes athlètes se tourneraient davantage vers les suppléments alimentaires dans le but d'améliorer leurs performances sportives. Ils le font malgré le fait qu'il n'est pas clairement démontré que ces produits sont utiles et que les professionnels de la santé reconnaissent qu'un régime équilibré et varié permet de répondre aux besoins de la majorité des adolescents et des adolescentes (Wahl, 1999).

Diverses recherches démontrent les piètres connaissances nutritionnelles de jeunes athlètes (Frederik et Hawkins, 1992; Perron et Endres, 1985; Wiita, Stombaugh et Buch, 1995). Des chercheurs ont démontré que les connaissances nutritionnelles des jeunes athlètes ne sont pas garantes de comportements alimentaires adéquats en compétition (Perron et al., 1985). Des facteurs

motivationnels ou situationnels affecteraient également les comportements des jeunes athlètes.

1.2 L'influence de l'environnement social

L'environnement social réfère aux différents groupes d'individus pouvant influencer le comportement alimentaire de jeunes. À l'adolescence, bien que les jeunes s'identifient et s'affilient davantage à leurs pairs, la famille demeure une source importante d'influence sur leurs habitudes alimentaires.

1.2.1 La famille

Bien que les jeunes ne perçoivent pas nécessairement la famille comme le premier facteur qui influence leur alimentation, il s'agit manifestement d'une source d'influence prédominante sur le comportement alimentaire d'un adolescent (Boutelle, Lytle, Murray, Birnbaum et Story, 2001; Lamirande, 1998, p. 171; Miller et al., 1998; Story et al., 2002). Elle affecte principalement le comportement alimentaire du jeune en (a) lui fournissant les aliments et (b) en lui démontrant des attitudes, des préférences et des valeurs à l'égard de l'alimentation qui forgeront ses choix alimentaires (Story et al., 2002). Il est reconnu que les adolescents et les adolescentes qui mangent régulièrement avec leur famille ont un meilleur régime alimentaire : ils consomment plus de fruits et de légumes, moins de fritures, de boissons gazeuses, de gras saturés et trans, leur régime contient plus de fibres alimentaires et plus de micronutriments (Boutelle et al., 2001; Lamirande, 1998, p.191; Miller et al., 1998; Story et al., 2002). De l'enfance à l'adolescence, on assiste au déclin de la qualité du régime alimentaire des jeunes (Story et al., 2002). Cette situation est apparemment reliée à l'augmentation des repas pris ailleurs qu'à la maison (Story et al., 2002). Toutefois, bien que les parents ne contrôlent pas ce que leurs enfants mangent hors de la résidence familiale, ils exercent toujours une influence sur ce que mangent les jeunes à la maison (Lamirande, 1998; Miller et al., 1998). En fait, c'est à la maison

que les adolescents et adolescentes consomment la majorité des aliments (Lamirande, 1998, p. 191).

De plus, la scolarité des parents, le niveau socio-économique de la famille, le type de famille et l'occupation de la mère sont des facteurs pouvant exercer une influence sur l'alimentation des enfants (Story et al., 2002). À ce sujet, Lamirande (1998) rapporte ce qu'un comité *ad hoc* sur la sécurité alimentaire de l'Ordre professionnel des diététistes du Québec a révélé :

À mesure que le revenu baisse, la quantité et la qualité des aliments consommés diminuent et, parallèlement, il y a augmentation de la proportion des diètes pouvant être considérées comme inadéquates, en raison notamment d'un apport insuffisant en protéines, fer, folacine et calcium. Les conséquences de ces diètes déficientes se font sentir à tous les âges. (p. 192)

1.2.2 Les pairs

En ce qui concerne l'influence exercée par l'environnement social sur le comportement alimentaire des adolescents et des adolescentes, un dernier aspect d'intérêt consiste en la comparaison entre l'influence exercée par la famille et celle exercée par les pairs sur le régime alimentaire des jeunes. Story et ses collègues (2002) soulignent que la période de l'adolescence est caractérisée par le désir de se conformer aux normes du groupe particulièrement entre 14 et 16 ans. Elles mentionnent également que l'influence des pairs est reconnue, par les spécialistes, comme une source majeure d'influence sur le comportement des jeunes en général à l'adolescence (Story et al., 2002). Elles ajoutent que les repas constituent une forme de socialisation pour les adolescents et les adolescentes. On comprend alors la raison pour laquelle ces spécialistes supposent que les pairs exerceraient une influence significative sur la sélection des aliments à l'adolescence. Mais qu'en est-il véritablement? Story et ses collègues (2002) ont constaté que peu d'études se sont intéressées à l'influence des pairs sur les choix alimentaires des adolescents et adolescentes. Elles affirment que les quelques unes s'y étant attardées n'ont

curieusement pas révélé une forte relation entre les variables en question. En fait, elles ont constaté que les études avaient démontré une forte association entre les aliments consommés par les parents et leurs enfants.

1.3 L'influence de l'environnement physique

Il s'avère que la qualité des repas pris à la maison diffère de celle des repas pris à l'école et dans d'autres endroits publics. Entre autres, bien des efforts devraient être fournis afin d'améliorer la qualité des repas offerts dans plusieurs écoles publiques du Québec.

1.3.1 Manger à l'extérieur de la maison

À l'adolescence, une proportion plus importante des apports alimentaires provient des repas pris à l'extérieur de la maison. Lamirande (1998) mentionne que la cafétéria, les machines distributrices, les restaurants rapides, les dépanneurs et les comptoirs de service rapide sont des lieux où s'approvisionnent les adolescents et les adolescentes à l'extérieur de la maison (p. 171). Or, il semble que les aliments consommés à l'extérieur de la maison ont une plus faible valeur nutritive (Adamson, Rugg Gunn, Butler et Appleton, 1996).

1.3.2 Manger à l'école

Santé Canada (1997) a présenté un document intitulé *Éléments de réflexion : les écoles et la nutrition*. Dans ce document, on démontre pourquoi l'école est un milieu idéal pour accomplir l'éducation en nutrition :

(a) tous les enfants et les jeunes peuvent y être rejoints; (b) un grand nombre d'élèves prennent au moins un repas à l'école; (c) l'alimentation est un comportement social influencé par l'éducation, le soutien social et les services scolaires; (d) la formation en milieu scolaire peut améliorer les comportements alimentaires des jeunes; (e) les modèles de rôle, par exemple les enseignants, les instructeurs et les leaders de groupe, peuvent influencer profondément les enfants par l'exemple; (f) les services de

prévention et les autres services de santé offerts dans les écoles permettent de déceler rapidement les problèmes, d'aiguiller les jeunes vers les ressources pertinentes et de leur offrir des services efficaces; (g) près d'un cinquième de la population active canadienne travaille dans le secteur de l'éducation et peut être rejointe par l'entremise des écoles; (h) tous les parents peuvent être rejoints par l'entremise des écoles.

Dans ce document, on constate que l'environnement scolaire a le potentiel d'influencer l'alimentation des jeunes non seulement par l'enseignement, mais également par la qualité des aliments offerts aux élèves, l'influence des individus y gravitant et les divers services offerts.

Il a été estimé que 35% à 40% de l'apport énergétique quotidien des adolescents et des adolescentes est consommé à l'école (Dwyer, 1995). Les aliments disponibles dans le milieu scolaire, soit à la cafétéria ou dans les machines distributrices, peuvent par conséquent affecter l'apport alimentaire des jeunes. Il y a effectivement un lien très clair entre l'environnement alimentaire de l'école et les habitudes alimentaires des adolescents et des adolescentes la fréquentant (Kubik, Lytle, Hannan, Perry et Story, 2003). Cependant, des études ont permis de mettre en évidence la piètre situation alimentaire d'écoles américaines et canadiennes.

Une étude réalisée au Minnesota a permis de décrire l'environnement alimentaire de 20 écoles secondaires de la région (French, Story, Fulkerson et Faricy Gerlach, 2003). Puisqu'il y avait peu de données sur les aliments vendus à la carte dans les cafétérias scolaires et dans les machines distributrices, les responsables de cette étude se sont principalement intéressés à ces deux cibles. Les auteurs se sont également informés quant aux politiques alimentaires en vigueur dans les différentes écoles. Les données provenant d'études antérieures portaient à croire que les aliments vendus à la carte et dans les machines seraient plus riches en gras que les mets servis dans les cafétérias scolaires, celles-ci étant soumises à des règles très strictes. Il faut préciser qu'aux États-Unis, aucune norme ne régie les caractéristiques nutritionnelles des aliments vendus à la carte et dans les machines distributrices alors que c'est le cas pour les mets préparés dans les cafétérias scolaires. Les résultats de

cette étude ont permis de démontrer la forte disponibilité d'aliments riches en gras dans les écoles en plus de constater la forte présence de breuvages riches en sucre (French et al., 2003). Plus des deux tiers des écoles visitées avaient des contrats avec les compagnies distribuant ces boissons gazeuses (French et al., 2003). Peu de directeurs ont rapporté la présence de politiques alimentaires dans leur école (French et al., 2003). D'autres études américaines présentaient des résultats similaires (Wechsler, Brener, Kuester et Miller, 2001). Bien que des efforts aient été déployés pour améliorer la qualité des repas offerts aux élèves fréquentant les écoles américaines, les auteurs de cette étude ont conclu qu'une attention plus importante devrait être accordée à la disponibilité de breuvages et d'aliments sains dans les écoles en plus de veiller à faire appliquer une politique plus large en matière d'alimentation (French et al., 2003).

Au Québec, la Régie Régionale de la Santé et des Services Sociaux de Montréal-Centre (2002) a présenté un portrait de l'environnement alimentaire dans les écoles secondaires publiques de Montréal. Il est apparu que des politiques alimentaires étaient appliquées dans les écoles montréalaises visitées dans le cadre de l'étude, celles-ci étant regroupées dans quatre commissions scolaires différentes. Suite à diverses analyses, les responsables de cette étude rapportent des problèmes dans l'environnement alimentaire de certaines écoles. Les observations faites ont permis l'élaboration de pistes d'action dont on devrait s'inspirer en milieu scolaire:

- (a) la révision de la politique alimentaire de certaines commissions scolaires est nécessaire afin d'améliorer l'environnement alimentaire dans les écoles secondaires;
- (b) l'accès à une saine alimentation devrait être supporté par la subvention d'aliments sains dans les services alimentaires scolaires;
- (c) des mesures novatrices, tels l'offre d'un mets principal comme un tout incluant la viande, le féculent et le légume ou les mets de type fast-food sains contenant au moins 3 groupes du guide alimentaire canadien, devraient être prises pour s'assurer que les jeunes consomment des aliments de chacun des groupes du guide alimentaire canadien au repas du dîner;
- (d) la création d'un comité consultatif de nutrition afin de trouver des solutions spécifiques aux problèmes des écoles.

Selon Story et ses collègues (2002), plusieurs projets communautaires visant le changement des habitudes de consommation d'alcool et de tabac d'adolescents et d'adolescentes ont été implanté et évalué. Ces projets avaient des cibles multiples comme les écoles, les parents, les politiques d'intérêt public ou les réseaux sociaux. Par contre, les stratégies environnementales visant la modification des habitudes alimentaires des jeunes fréquentant les écoles ont fait l'objet de très peu de recherches (French, Story, Jeffery, Snyder, Eisenberg, Sidebottom et Murray, 1997).

On dénote la réalisation d'un projet étudiant la relation entre les ventes de fruits et de légumes et la variation du prix de vente de ces aliments. Ce projet implanté dans deux écoles américaines a permis d'observer que la diminution des prix produit une augmentation importante des ventes de fruits et de carottes (French et al., 1997). L'intervention n'a toutefois pas eu d'effets significatifs sur les ventes de salades (French et al., 1997). Bref, la diminution du prix de certains aliments offerts à la cafétéria scolaire aurait le potentiel d'inciter les jeunes à les consommer.

En considérant l'impact qu'elle peut avoir sur les jeunes, il s'avère essentiel qu'on soutienne l'école dans son rôle pour la promotion d'une alimentation saine.

1.4 L'influence de la société

Bien que les influences de la société sur le comportement des jeunes semblent plus éloignées comparativement à des facteurs plus rapprochés de l'individu, on doit leur accorder une attention toute particulière. Au-delà du jeune, la société influence sa famille, ses pairs et la communauté dans laquelle il vit (Story et al., 2002). Des facteurs tels que les médias, les normes culturelles, les normes sociales, la production d'aliments, les systèmes de distribution, la disponibilité et l'accessibilité d'aliments ont le potentiel d'affecter les apports alimentaires des jeunes (Story et al., 2002).

1.4.1 La publicité, les médias et les préoccupations envers le corps

L'environnement dans lequel vivent les adolescents et adolescentes est saturé par la présence de divers médias : télévision, radio, magazine, internet... Les jeunes sont confrontés, à chaque jour, peu importe où ils sont, à la publicité et aux messages qu'elle leur lance. En fait, ces divers médias véhiculent des messages, des informations et des images (Lamirande, 1998, p. 72). Ces médias influencent plus précisément les attitudes, les comportements, les préférences et la perception qu'ont les jeunes de leur image corporelle (Lamirande, 1998, p. 72). En Occident, on associe la minceur au succès, au raffinement et à des vertus positives (Health Canada, Office of Nutrition Policy and Programs, 2004). L'image idéalisée du corps exerce une pression énorme sur la population et ce, particulièrement sur les femmes (Health Canada, Office of Nutrition Policy and Programs, 2004).

Lamirande (1998, p. 73) affirme que la télévision est associée à l'alimentation dans la vie quotidienne en ce sens que plusieurs familles disent la regarder pendant le repas du soir. Dans le cadre de l'Enquête sociale et de santé auprès des enfants et des adolescents québécois, Bertrand et ses collaboratrices (2002) ont constaté que près de la moitié des jeunes âgés de 13 et 16 ans (46%) écoutent fréquemment la télévision durant l'heure du souper. Ce comportement n'était toutefois pas associé à la catégorie de poids des adolescents et adolescentes étudiés (Bertrand et Nadeau, 2002). Les résultats de leurs collègues Ledoux, Mongeau et Rivard (2002) ont aussi révélé qu'il n'y avait pas d'association entre les indicateurs d'écoute de la télévision et la catégorie de poids des jeunes visés dans cette enquête. Il ne faudrait toutefois pas éliminer l'influence de ces facteurs sur la santé des jeunes. Ledoux et ses collaboratrices avancent que l'on pourrait attribuer l'absence d'association significative entre l'habitude d'écouter la télévision et la catégorie de poids à la courte durée de l'exposition des jeunes à ce facteur (Ledoux et al., 2002).

Bien qu'une telle constatation n'ait pas été faite dans le cadre de cette enquête, il faut souligner qu'aux États-Unis, des études épidémiologiques sur l'obésité ont

démontré des relations positives entre le nombre d'heures d'écoute de télévision et le phénomène de l'obésité chez les enfants et les adolescents (Story et al., 2002). Dietz et Gortmaker (1985) ont expliqué l'association entre la télévision et l'accroissement du risque d'obésité par la réduction des dépenses d'énergie et l'augmentation de l'apport énergétique par une consommation excessive de collations riches en matières grasses et en énergie.

Dans le même ordre d'idée, l'analyse de la publicité alimentaire a permis de constater que les produits alimentaires ayant une bonne valeur nutritive occupent une moindre place dans les messages publicitaires (Lamirande, 1998, p.73; Story et al., 2002). La nutrition et la santé sont deux arguments publicitaires peu cités (Lamirande, 1998, p. 73). Lamirande (1998) rapporte que les messages publicitaires décrivent non seulement les caractéristiques des produits, mais ils cherchent à leur créer une image :

(a) goût, sensation en bouche, fraîcheur et apparence ou (b) amour, amusement, aventure et détente ou (c) modernisme, prestige et séduction ou (d) traditions familiales et culturelles et influence des pairs ou (e) commodité, facilité dans l'approvisionnement, dans la préparation et dans le service (p. 73).

De surcroît, afin de faire gonfler les ventes de divers produits, les agences publicitaires recrutent régulièrement des vedettes du sport ou de la mode comme porte-parole (Miller et al., 1998). En fait, pour les publicitaires, la population adolescente représente un marché grandement convoité (Miller et al., 1998).

1.4.2 Image corporelle et contrôle du poids

Il est clairement établi que la perception de l'image corporelle des jeunes est fortement influencée par l'environnement (Ledoux et al., 2002). De plus, Ledoux et ses collègues (2002) rapportent que les parents et les amis ont une influence, directe ou indirecte, sur la satisfaction des adolescents et des adolescentes à l'égard de leur image corporelle. Ainsi, diverses enquêtes ont permis de constater que plusieurs

jeunes sont insatisfaits de leur image corporelle et qu'un nombre important d'entre eux adoptent des comportements visant le contrôle de leur poids corporel (Kilpatrick, Ohannessian et Bartholomew, 1999; Ledoux et al., 2002). Généralement, on a constaté que plus de filles que de garçons tentent de perdre du poids et que plus de garçons tentent de gagner du poids (Kilpatrick et al., 1999; Ledoux et al., 2002; Santé et Bien-être social Canada, 1997-1998).

Un autre aspect préoccupant est celui des méthodes utilisées pour perdre ou gagner du poids. Elles varient d'une enquête à l'autre. Dans certains cas, les méthodes utilisées semblent plus appropriées alors que dans d'autres, elles s'avèrent inappropriées (Kilpatrick et al., 1999; Ledoux et al., 2002). Par contre, peu importe la ou les méthodes utilisées pour atteindre leur objectif, on doit se questionner à savoir s'ils ont réellement besoin de cette modification de leur poids corporel. Les données d'une enquête québécoise démontrent qu'un nombre considérable de jeunes tentent de perdre du poids même s'ils ont un poids normal ou insuffisant (Ledoux et al., 2002). Il s'avère donc pertinent d'investir des efforts dans des programmes de prévention et d'interventions visant ce genre d'attitudes et de comportements (Kilpatrick et al., 1999).

À la lumière des résultats de recherches présentés, il est évident que les programmes visant l'amélioration des habitudes alimentaires des adolescents et des adolescentes doivent viser leurs caractéristiques particulières. En tant qu'intervenant en milieu scolaire, il faut inévitablement tenir compte des caractéristiques de la clientèle auprès de laquelle on intervient tout en s'efforçant d'agir sur différentes cibles pouvant affecter l'élève : son environnement social, le milieu dans lequel il évolue et la communauté.

2. PROGRAMMES D'ÉDUCATION EN NUTRITION

À la lumière des informations recueillies sur les habitudes alimentaires des jeunes, nuls ne doutent qu'il est nécessaire d'élaborer des programmes d'intervention efficaces en matière de nutrition.

Voici la conception de Bertrand et Nadeau (2002) quant à la façon d'élaborer toute intervention en promotion de la santé auprès des jeunes.

Toute intervention en promotion de la santé auprès des jeunes doit provenir non seulement d'une analyse de la qualité nutritionnelle de leur alimentation, mais aussi d'une considération de certains comportements susceptibles de modifier leur régime alimentaire. De plus, étant donné le nombre et la complexité des facteurs influençant les habitudes alimentaires des jeunes, il est essentiel de concevoir et d'élaborer des stratégies adaptées à leurs préférences, priorités et préoccupations. Afin de s'assurer de la réussite d'une intervention, une approche impliquant directement la famille ou des groupes d'adolescents est à recommander (p.305).

Cette conception met en évidence la complexité de l'élaboration des interventions en éducation nutritionnelle auprès des jeunes. Une étude approfondie des résultats de recherches sur les programmes d'éducation en nutrition est nécessaire. De fait, dans la partie qui suit, on retrouve la définition de l'éducation nutritionnelle et les caractéristiques des interventions efficaces.

2.1 Définition de l'éducation nutritionnelle

En 1995, Contento et ses collègues présentaient une revue exhaustive de la littérature concernant les recherches sur les interventions en éducation nutritionnelle. Un chapitre présente le bilan des études menées auprès des enfants américains d'âge scolaire. Au total, ce sont 43 études, menées entre 1980 et 1995, qui sont analysées dans ce chapitre. Afin de sélectionner les 43 articles, les auteurs se sont basés sur la définition de l'éducation nutritionnelle suivante : « *any set of learning experiences designed to facilitate the voluntary adoption of eating and other nutrition-related*

behaviors conducive to health and well-being » (Contento, Balch, Bronner et al., 1995). Il est important de remarquer que l'emphasis est portée sur le changement du comportement qui survient suite aux interventions éducatives. Il s'agit en fait du critère ultime de l'efficacité de l'éducation nutritionnelle (Contento et al., 1995).

2.2 Modèles théoriques à la base des programmes d'intervention

Dans cet article, ont été retenus que les études visant des comportements spécifiques. Toutefois, il faut préciser que d'autres projets, ceux-ci ayant été exclus, visaient des objectifs de changement du comportement plus généraux. En fait, il semble que les projets d'intervention en éducation nutritionnelle se sont inspirés de différents modèles théoriques. Globalement, les chercheurs mentionnent que deux approches ont été utilisées en éducation nutritionnelle au fil des années (Contento, Dew Manning et Shannon, 1992; Contento et al., 1995; Hoelscher, Evans, Parcel et Kelder, 2002). Un modèle général d'intervention en éducation nutritionnelle a été employé ou un modèle dans lequel les interventions sont orientées par des objectifs spécifiques (Contento et al., 1992; Contento et al., 1995 et Hoelscher et al., 2002).

D'une part, les interventions inspirées par un modèle général visent la transmission de connaissances, d'habiletés et d'attitudes permettant aux individus de choisir des aliments qui sont bons pour la santé. Au niveau des comportements, les effets de ce genre d'initiative tendent à être minimaux (Contento et al., 1992; Contento et al., 1995 et Hoelscher et al., 2002). En ce sens, les comportements des individus ne semblaient pas être affectés significativement.

D'autre part, les effets des interventions ciblant des objectifs comportementaux précis sont plus positifs (Contento et al., 1995; Hoelscher, Evans, Parcel et Kelder, 2002). Ils le sont davantage lorsque le comportement visé est identifié selon les besoins, les perceptions, les sources de motivation et les désirs des

sujets auprès desquels on intervient (Contento et al., 1995). Le changement visé concerne généralement des comportements spécifiques tels que de consommer cinq fruits et légumes par jour, d'avoir des fruits visibles à la maison ou d'enlever la peau du poulet avant de le manger.

2.3 Caractéristiques des interventions efficaces

Contento et ses collègues (1995) identifient les éléments ou composantes ayant contribué à la réussite des interventions efficaces auprès des adolescents et des adolescentes. Ainsi, dans les projets où on a constaté des changements plus significatifs des comportements, ont été préalablement identifiés les éléments pouvant motiver et renforcer spécifiquement les jeunes ciblés. En deuxième lieu, en plus de divulguer les connaissances et les habiletés nécessaires pour bien s'alimenter, il est important de préciser, lors de diverses activités, l'intérêt de changer ses habitudes alimentaires. Troisièmement, le recours à l'auto-évaluation des habitudes alimentaires suivie d'une rétroaction par rapport aux recommandations s'avère une stratégie stimulante pour les adolescents et les adolescentes. La participation active est également essentielle à l'efficacité des interventions. Il peut s'agir de dégustation, de préparation d'aliments, de l'analyse des habitudes alimentaires, de l'établissement d'objectifs ou de participation à des projets de groupe afin d'intervenir dans l'environnement alimentaire de l'école. Cinquièmement, les stratégies de changement du comportement sont intégrées dans les programmes efficaces : support social incluant celui de la famille, changement dans l'environnement alimentaire, auto-évaluation, fixer des buts personnels, évaluer son progrès par rapport au but à atteindre, apprentissage des comportements alimentaires sains. Finalement, l'éducation nutritionnelle doit être appropriée au niveau de développement cognitif des élèves (Contento et al., 1995).

Suite à une étude approfondie des modalités d'implantation des interventions, il s'est avéré que lorsque les programmes durent suffisamment longtemps, qu'ils sont planifiés selon une séquence avec des séances régulières, et qu'ils contiennent plusieurs composantes on peut constater de meilleurs résultats quant aux modifications du comportement alimentaire des jeunes (Contento et al., 1995; Reinhard, W. C. et Brevard, P. B., 2002). L'étude intitulée « *School Health Education Evaluation study* » (Connell, Turner et Manson, 1985) indique que 15 heures d'éducation en nutrition par année permettent seulement des changements des connaissances. Cinquante heures d'intervention par année seraient nécessaires pour permettre le changement des attitudes et des comportements (Connell et al., 1985). Il est à noter que ces études ont toutes été réalisées aux États-Unis.

Des programmes élaborés d'intervention en nutrition en milieu scolaire aux États-Unis ont provoqué une amélioration des habitudes alimentaires de jeunes de niveaux primaire et secondaire. Les programmes « *Child and Adolescent Trial for Cardiovascular Health* » (Nader, Stone, Lytle, Perry, Osganian, Kelder, Webber, Elder, Montgomery, Feldman, Wu, Johnson, Parcel et Luepker, 1999), « *Gimme 5* » (Nicklas, Johnson, Myers, Farris et Cunningham, 1998) et « *5-a-Day Power Plus Program* » (Perry, Bishop, Taylor, Murray Mays, Warren, Dudovitz, Smyth et Story, 1998) ont eu en commun le concept de composantes multiples d'interventions permettant ainsi d'agir sur des facteurs variés influençant les jeunes. Les interventions en classe étaient accompagnées par des modifications des aliments offerts à la cafétéria scolaire en plus d'initiatives encourageant le support des parents. Ces programmes d'intervention avaient des objectifs spécifiques comme l'augmentation de la consommation du nombre de portions de fruits et de légumes.

Finalement, selon les spécialistes, dans l'élaboration de toute intervention éducative en nutrition, il faut tenir compte des objectifs nationaux en matières de nutrition et de santé ainsi que des résultats de recherches antérieures (Contento et al., 1995). Il est donc nécessaire que les enseignants et les enseignantes soient bien

informés. Comme le temps consacré dans les écoles québécoises à l'éducation à la santé est limité, il faudra explorer d'autres avenues pour réaliser cette importante formation. Des pistes sont avancées par certains chercheurs comme le recours aux technologies de l'information et de la communication et les projets interdisciplinaires (Contento et al., 1995).

3. MOTIVATION EN CONTEXTE SCOLAIRE

3.1 Continuum d'auto-détermination

Une dimension primordiale pour induire une modification du comportement consiste à mettre en place des conditions motivantes pour les élèves. En éducation physique, la motivation est une dimension surtout étudiée chez les athlètes et chez les adultes, spécifiquement quant à leurs habitudes de vie. Les travaux réalisés à cet effet se sont appuyés sur la théorie de Deci et Ryan (1985), qui représente le concept de la motivation selon un continuum d'auto-détermination. Concrètement, ce sont les motifs poussant les individus à agir qui permettent de les situer sur ce continuum. D'une part du continuum, on retrouve l'amotivation caractérisée par l'absence d'auto-détermination. Celle-ci représente le plus faible niveau de motivation. Les individus amotivés ne perçoivent pas de relations entre leurs actions et les résultats qu'ils obtiennent. De l'autre part de ce continuum, se trouve le plus haut niveau de motivation, la motivation intrinsèque. Cette forme de motivation est celle dont le niveau d'auto-détermination est le plus élevé. Il existe trois formes de motivation intrinsèque : la motivation intrinsèque à l'égard des connaissances, à l'égard de l'accomplissement et pour l'expérimentation de sensations stimulantes. De façon générale, on peut affirmer qu'un individu est intrinsèquement motivé lorsqu'il effectue les activités pour le plaisir qu'il en retire. Finalement, la régulation externe, la régulation introjectée et la régulation identifiée sont des niveaux intermédiaires de motivation étant progressivement plus auto-déterminés. Il s'agit de trois formes de

motivation extrinsèque. La régulation externe est observable chez un individu agissant dans le but de recevoir des récompenses ou d'éviter des punitions. La régulation introjectée représente une intériorisation incomplète de motifs incitant à agir. Il s'agirait du cas d'un individu affirmant qu'il doit s'entraîner parce que le médecin lui a dit que c'est bon pour lui. Quant à la régulation identifiée, elle s'observe chez un individu qui choisit d'adopter certains comportements qui ne sont pas nécessairement plaisants, mais qui lui permettent d'atteindre ses objectifs. Afin d'évaluer le niveau de motivation des individus, les spécialistes de la motivation ont mis au point des questionnaires s'appliquant à des contextes et des types d'activités variés dont l'éducation et le sport (Vallerand et Losier, 1999). Grâce à ces instruments, les chercheurs ont pu étudier la relation entre la motivation et des conséquences cognitives (mémoire, concentration), affectives (humeur, anxiété, satisfaction) et comportementales (performance, choix, persévérance). Il est apparu, dans l'ensemble des études, que les résultats les plus positifs sont associés aux formes les plus auto-déterminées de motivation, soit la motivation intrinsèque et la régulation identifiée alors que les résultats les plus négatifs sont en lien avec les formes les moins auto-déterminées du continuum, soit la régulation externe et l'amotivation (Vallerand et Losier, 1999).

En 1997, Vallerand a présenté une conception plus globale de la motivation en y intégrant le concept du continuum d'auto-détermination. Selon cette conception nouvelle, des facteurs sociaux tels que l'échec ou la réussite affectent indirectement le niveau de motivation d'un individu par le biais de variables psychologiques. Ces variables sont en fait des besoins psychologiques reconnus comme étant la source des actions chez l'humain. L'homme rechercherait les situations et les expériences permettant de satisfaire ces besoins vitaux. Il s'agit du besoin d'autonomie, du besoin de se sentir compétent et du besoin d'avoir des relations significatives avec les autres. Au terme de cette séquence, on pourrait donc observer des conséquences variées de la motivation chez les individus. Bref, on pourrait observer un lien entre le

niveau de motivation des individus et leur performance dans la réalisation de tâches diverses.

3.2 Un modèle de motivation en contexte scolaire

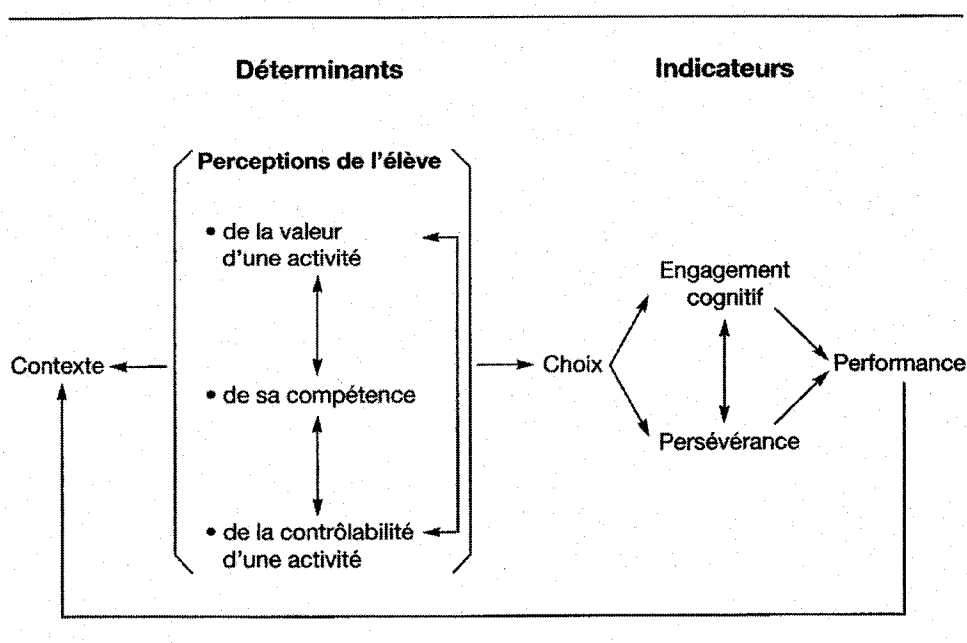
Au cours des années, divers courants de pensée ont influencé les travaux de recherche sur le thème précis de la motivation en contexte scolaire. Effectivement, la motivation des élèves dans le contexte scolaire a été étudiée sous différents angles (Viau et Louis, 1997). Plus spécifiquement, selon l'approche sociocognitive, « [...] la motivation prend sa source dans l'interaction entre les perceptions de l'étudiant et le contexte dans lequel se déroule son apprentissage. » (Viau et Louis, 1997). Face au constat que le phénomène complexe de la motivation dans le contexte scolaire ne peut être réduit à l'étude de relation simple entre un aspect du contexte d'apprentissage et un type de perception affectant les élèves, Viau et Louis (1997) ont proposé un modèle systémique de la dynamique motivationnelle en contexte scolaire. Cet aspect exhaustif du modèle permet une meilleure compréhension de la motivation en contexte scolaire. Tel que spécifié par Viau (2000), « aujourd'hui, on a tendance à étudier la motivation comme un phénomène contextualisé, c'est-à-dire à l'étudier par rapport à une matière en particulier, comme le français, ou à une activité faite en classe ». Il s'agit donc d'un cadre de référence utile pour un projet d'étude de la motivation d'élèves pour des activités précises dans un contexte particulier, comme l'éducation à la santé lors de cours d'éducation physique.

Par conséquent, dans le cadre de la présente étude, ce modèle de motivation correspond à nos besoins. En effet, selon Viau et Bouchard (2000), il a l'avantage « d'offrir aux enseignants un portrait plus exhaustif et plus précis de la dynamique motivationnelle qui anime leurs élèves [et ce, spécifiquement] lors d'activités d'apprentissage ». Globalement, le modèle permettra d'identifier les éléments ayant suscité ou non l'intérêt des élèves lors d'interventions en éducation à la santé. Dans

les paragraphes qui suivent, vous serez en mesure de connaître la définition de la motivation en contexte scolaire. De plus, vous découvrirez le modèle de Viau et ses composantes ainsi que leurs interrelations.

Viau définit précisément la motivation en contexte scolaire comme suit : « un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (Viau, 1994, p.32). La figure 1 illustre la dynamique motivationnelle en contexte scolaire.

Figure 1 :
La dynamique motivationnelle en contexte scolaire



Tiré de Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Québec: Éditions du Renouveau Pédagogique, page 73, figure 2.5

3.3 Composantes du modèle

3.3.1 *Aspect global du modèle*

Le modèle proposé par Viau (1994) est dit « écologique » puisque toutes les variables incluses sont en interaction dans l'environnement et peuvent toutes s'influencer. Globalement, on remarque qu'il comporte une composante contextuelle et sept composantes qui concernent l'élève. Les composantes sont regroupées dans des déterminants (sources de la motivation) et des indicateurs (conséquences de la motivation). Les multiples relations qui existent entre les déterminants et les indicateurs résultent en « la dynamique motivationnelle » de l'élève.

On doit premièrement préciser que la dynamique motivationnelle s'inscrit dans le cadre d'un contexte spécifique. Ce modèle se limite en fait à la dynamique motivationnelle d'élèves lors d'activités ou tâches d'apprentissage reliées à la matière. Viau et Louis (1997) justifient cette orientation : « Ce choix nous est dicté par le constat dressé par la grande majorité des enseignants à l'effet que les activités qu'ils proposent à leurs étudiants ne les motivent pas. » Comme on peut le constater, cette particularité du modèle a été adoptée à la lumière d'une problématique vécue par les enseignants et les enseignantes au cours de leur pratique.

Deuxièmement, trois déterminants sont inclus dans le modèle. Les chercheurs les considèrent comme des sources importantes de la motivation de l'élève. Ils affectent significativement les comportements des élèves lors de la réalisation des tâches d'apprentissage. Il s'agit de (a) la perception qu'a un élève de la valeur d'une activité d'apprentissage, (b) la perception qu'il a de sa compétence à accomplir l'activité et (c) sa perception du degré de contrôle qu'il peut exercer sur le déroulement ainsi que sur les conséquences de l'activité.

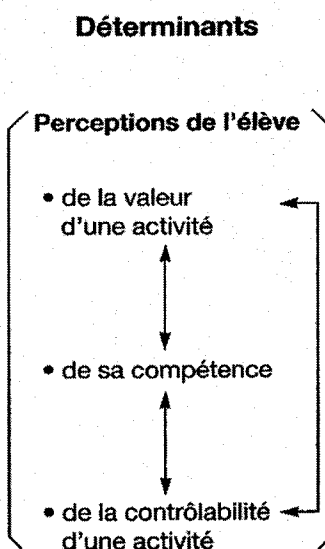
Troisièmement, des indicateurs permettent de mesurer le niveau de motivation des élèves : (a) l'engagement cognitif de l'élève face à une tâche à réaliser, (b) sa persévérance à l'accomplir et (c) sa performance. Ce sont les principales composantes de l'apprentissage que la motivation influence (Viau et Louis, 1997).

3.3.2 Déterminants de la motivation

Trois déterminants ont été identifiés comme étant ceux qui affectent considérablement la motivation de l'élève. Ce sont trois types de jugement que peuvent porter l'élève face à une tâche d'apprentissage : la valeur de l'activité, la croyance en sa compétence à accomplir la dite activité et son impression de contrôle sur le déroulement et les conséquences de l'activité. Il s'agit de facteurs internes à l'élève. La figure qui suit présente plus spécifiquement ces 3 types de déterminants tel qu'on le retrouve dans le modèle de Viau (1994).

Figure 2 :

Les déterminants de la motivation en contexte scolaire



Tiré de Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Québec: Éditions du Renouveau Pédagogique, page 32, figure 2.3

La valeur d'une activité est une perception qui origine de l'évaluation de l'utilité et de l'intérêt d'une activité en fonction des buts poursuivis par un élève. Les recherches démontrent que plus les élèves considèrent une activité utile ou intéressante, plus ils s'engagent cognitivement dans la réalisation de celle-ci et plus ils persévèrent comparativement aux élèves qui la valorisent peu (Viau et Louis, 1997). Dans une étude réalisée auprès d'élèves québécois de niveau secondaire, c'est la perception de la valeur d'une activité qui est apparu comme le déterminant motivationnel le plus influant sur l'utilisation de stratégies d'apprentissage, de stratégies d'autorégulation et la persévérance des élèves lors d'activités se déroulant dans leurs cours de français (Viau et Bouchard, 2000). Quant aux buts poursuivis par les élèves, précisons que ceux qui valorisent les activités pour les connaissances et les habiletés que celles-ci leur permettent d'acquérir sont plus enclins à s'engager, à utiliser diverses stratégies d'apprentissage et à persévérer comparativement aux jeunes préoccupés par la performance (Viau et Louis, 1997). En fait, un élève qui se fixe ou à qui on ne fixe que des buts de performance risque de se démotiver plus facilement.

La perception de l'élève de sa compétence à accomplir une activité proposée en classe réfère à une « perception de soi par laquelle l'individu, avant d'entreprendre une activité qui comporte un degré élevé d'incertitude quant à sa réussite, évalue ses capacités à l'accomplir de manière adéquate. » (Viau et Louis, 1997). Concrètement, cela signifie que l'élève détermine s'il est en mesure d'accomplir la tâche ou l'activité d'apprentissage. Des études ont démontré que plus un élève s'estime compétent face à une tâche, plus il s'engage cognitivement et plus il persévère pour l'accomplir (Viau et Louis, 1997).

La dernière source de motivation incluse dans le modèle de Viau est la perception de la contrôlabilité définie comme étant « la perception qu'un élève a du degré de contrôle qu'il possède sur le déroulement et les conséquences d'une activité qu'on lui propose de faire » (Viau, 1994, p.64). Viau et Louis (1997) expliquent que

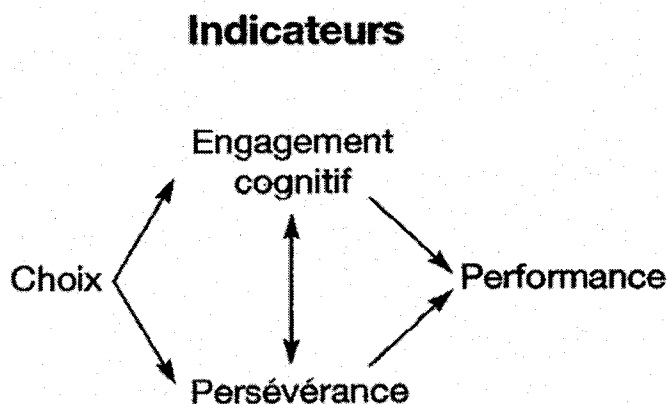
l'apprenant qui ressent qu'il a un certain contrôle sur le déroulement et les conséquences d'une activité s'engagera plus intensément dans l'exécution de celle-ci. Ces deux mêmes chercheurs précisent que le contexte d'apprentissage orchestré par l'enseignant ou l'enseignante peut fortement influencer cette perception. En ce sens, ils devraient permettre aux élèves de participer à certaines décisions relatives aux activités proposées en classe. Cependant, cette possibilité ne conviendrait pas nécessairement aux élèves plus faibles (Viau et Louis, 1997).

Bien que ces trois variables soient essentielles à considérer pour la compréhension du phénomène complexe de la motivation en contexte scolaire, il faut toutefois signifier qu'elles ne sont pas suffisantes (Viau et Bouchard, 2000). Effectivement, des facteurs environnementaux peuvent aussi agir sur celui-ci. Tel que vu précédemment, plusieurs professionnels de l'enseignement citent le milieu familial, le milieu scolaire (mode de fonctionnement, les valeurs y étant transmises) et la société comme pouvant être des obstacles importants à la motivation des jeunes (Viau, 2000). Certains enseignants et enseignantes en viennent même à se demander s'ils peuvent réellement adapter leurs pratiques afin de susciter plus l'intérêt de leurs élèves face aux activités qu'ils s'efforcent à préparer (Viau, 2000).

3.3.3 Indicateurs de la motivation

Le choix, l'engagement cognitif, la persévérance et la performance sont des indicateurs permettant de mesurer le degré de motivation d'un élève. En ce qui concerne les trois premiers indicateurs mentionnés, on peut les évaluer en observant des comportements spécifiques des élèves lors de la réalisation de différentes tâches d'apprentissage. Quant à la performance, elle est mesurée par une variété de tests qui sont administrés aux élèves. La figure qui suit est tirée du modèle global de la dynamique motivationnelle en contexte scolaire tel que proposé par Viau (1994). Elle présente de façon isolée les indicateurs de la motivation scolaire.

Figure 3 :
Les indicateurs de la motivation en contexte scolaire



Tiré de Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Québec: Éditions du Renouveau Pédagogique, page 32, figure 2.3

Concrètement, on constate que l'élève motivé choisi de faire la tâche demandée alors que l'élève démotivé a tendance à l'éviter (Viau, 1994). Lorsqu'il accomplit une activité, un élève est engagé cognitivement s'il utilise systématiquement et régulièrement des stratégies d'apprentissage et des stratégies d'autorégulation (Viau et Louis, 1997). D'une part, les stratégies d'apprentissage sont définies comme étant des « Opérations effectuées par l'apprenant afin de l'aider à acquérir, à entreposer, à se rappeler et à utiliser de l'information » (Boulet, 2000). Ces opérations rendent l'apprentissage plus facile, plus rapide et plus efficace. Ce sont principalement les stratégies de mémorisation, d'organisation et d'élaboration qui ont été étudiées (Viau et Louis, 1997). Viau et Louis (1997) rapportent que les élèves peu motivés n'utilisent que des stratégies de mémorisation, celles-ci n'exigeant de leur part qu'un faible engagement cognitif. D'autre part, les stratégies d'autorégulation sont des « stratégies cognitives qu'un [élève] utilise consciemment, systématiquement et constamment lorsqu'il assume la responsabilité de son apprentissage [...] » (Viau et Louis, 1997). Zimmerman (1990) distingue trois types de stratégies d'autorégulation : stratégies métacognitives, stratégies de gestion et

stratégies d'automotivation. Il a été démontré que plus un élève utilise régulièrement les trois types de stratégies d'autorégulation plus il réussit (Viau et Louis, 1997).

À l'école, on peut apprécier la persévérance d'un élève par « le temps [qu'il] consacre à des activités comme la prise de notes, l'accomplissement d'exercices, la compréhension de ses erreurs, l'étude de manuels » (Viau et Louis, 1997). Il s'agit d'un prédicteur de réussite, mais une condition s'impose, l'effort déployé doit être de qualité, c'est-à-dire que la persévérance doit être accompagnée de l'utilisation de stratégies d'apprentissage et d'autorégulation pour avoir un effet positif sur la performance.

Finalement, la performance est une conséquence indirecte de la motivation. Elle est influencée par la persévérance et par l'engagement cognitif. C'est le résultat observable de l'apprentissage. La performance peut devenir éventuellement une source de motivation. Plus l'élève réussit, plus il s'intéresse, plus il persévère et plus performera.

3.3.4 La dynamique du modèle

Les multiples composantes du modèle de Viau sont soumises à des interactions réciproques ce qui le rend complexe. Premièrement, les déterminants de la motivation ont un effet sur les indicateurs. Prenons l'exemple concret d'un jeune sportif dont le but est de performer. Il percevra l'importance des tâches d'apprentissage en nutrition et s'efforcera à bien les réaliser. Deuxièmement, les trois types de perceptions s'influencent mutuellement. Ainsi, si la perception d'une dimension est mauvaise, la motivation à accomplir la tâche diminuera considérablement et ce, même si la perception des autres dimensions est bonne. L'élève qui ne perçoit pas la valeur de l'activité sera démotivé même s'il se sent compétent ou s'il perçoit avoir un certain contrôle sur l'activité. Troisièmement, les indicateurs interagissent. Cette relation explique qu'un élève qui s'engage

cognitivement, persévérera davantage et performera mieux. Finalement, ce modèle est sous l'influence du principe du déterminisme réciproque, c'est-à-dire que les indicateurs peuvent devenir des sources de motivation et les déterminants des conséquences. Ainsi, une belle performance est source de motivation.

À la lumière du modèle de la dynamique motivationnelle en contexte scolaire, Viau établit une liste de conditions que devraient respecter les activités d'apprentissage pour susciter la motivation des élèves (Viau, 2000b). L'activité doit être signifiante aux yeux de l'élève. Viau (2000b) affirme que les activités doivent correspondre aux champs d'intérêt des élèves, qu'elles doivent s'intégrer à leurs projets personnels et répondre à leurs préoccupations. Une activité doit être diversifiée et s'intégrer aux autres selon une séquence logique et il faut éviter le caractère routinier que pourraient arborer certaines tâches. En plus d'offrir une diversité d'activités, il est conseillé d'offrir aux élèves la possibilité de choisir celles qui les intéressent le plus. L'activité doit représenter un défi pour l'élève : elle doit être ni trop difficile ni trop facile. Les tâches doivent être authentiques soit en menant à la réalisation d'un produit utile dans la vie courante comme un site Internet, un article de journal ou une pièce de théâtre. Il faut éviter d'avoir pour seul objectif une évaluation. La tâche doit également susciter un engagement cognitif de l'élève soit par l'utilisation fréquente de stratégies d'apprentissage et d'autorégulation. Il faut responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix. Par exemple, on pourrait laisser aux élèves le soin de choisir le thème du travail, le mode de présentation, l'échéancier du travail... L'élève aura une meilleure perception de sa capacité à contrôler ses apprentissages. Il est aussi important de permettre aux élèves d'interagir et de collaborer avec leurs pairs. Les activités d'apprentissages auraient avantage à être liées à d'autres domaines d'études. Toute activité doit être présentée avec des consignes claires et les enseignants et enseignantes doivent vérifier la compréhension des consignes. En conclusion, il faut accorder une période de temps suffisante aux élèves afin qu'ils puissent réaliser adéquatement les activités demandées.

TROISIÈME CHAPITRE :

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre est composé de cinq sections : (1) le contexte de l'étude, (2) les sujets, (3) les interventions, (4) les méthodes de collecte des données et (5) l'analyse des données.

1. CONTEXTE DE L'ÉTUDE

Ce projet d'intervention en nutrition a été expérimenté auprès d'une classe de première secondaire dans une école publique située sur la rive sud de Montréal. Il s'agit d'un milieu urbain présentant un niveau socio-économique moyen.

2. LES SUJETS

Au total, 33 élèves, précisément 22 garçons et 11 filles âgés de 12-13 ans, ont participé au projet. Les élèves sélectionnés provenaient d'un programme sportif particulier intitulé programme multisport. Les élèves de ce programme avaient huit cours d'éducation physique sur une grille horaire de neuf journées scolaires. Les cours étaient d'une durée de 75 minutes. Les élèves de ce groupe devaient obligatoirement s'impliquer dans des activités sportives parascolaires. Ils ont été sélectionnés dès le début de leur sixième année du primaire selon deux types de critères : leurs résultats scolaires et leurs performances lors de tests physiques. Tous les sujets rempliront les fiches d'appréciation des interventions ainsi que le questionnaire sur les connaissances et la compréhension des notions. Pour aller plus en profondeur, quatre sujets motivés et quatre sujets démotivés seront rencontrés en

entrevue afin d'identifier les éléments les ayant plus ou moins intéressés lors des tâches d'apprentissage.

Les sujets présentent des caractéristiques particulières : ils sont actifs, ils s'impliquent dans le sport amateur au niveau régional, ils obtiennent des résultats scolaires satisfaisants.

3. INTERVENTIONS

Les interventions éducatives en nutrition ont été conçues par une éducatrice physique et ce, en fonction d'une revue de la littérature sur les programmes d'éducation en nutrition et les habitudes alimentaires d'élèves du secondaire. Également, une diététiste a contribué à l'élaboration des activités. Elle a donné ses précieux conseils quant au contenu des activités lors de trois rencontres d'une heure en cabinet privé. Au total, ce sont quatre volets différents qui constituaient le programme : (a) une activité de découverte en gymnase intitulée *Connais-tu le Guide?*, (b) deux devoirs à compléter à la maison et qui ont été revus lors de cours en gymnase, (c) un atelier de préparation et de dégustation de collations en cuisine et (d) un examen écrit. Ces interventions visaient une amélioration des habitudes alimentaires pour les collations. Ces activités se sont déroulées entre le 4 février 2004 et le 14 mai 2004.

Quelques précisions doivent être présentées afin de bien décrire le contexte dans lequel s'est déroulé ce projet. L'intervenante responsable des activités du projet en nutrition était également enseignante dans cette école auprès d'élèves n'étant pas visés par le projet. Pour intervenir auprès de la clientèle visée, soit les élèves inscrits à un programme sportif particulier, il a donc fallu coopérer avec un autre enseignant. Cette situation s'est avérée particulièrement complexe entre autre au moment de

planifier les dates des différentes interventions ainsi que pour choisir des locaux disponibles.

L'activité intitulée *Connais-tu le Guide?* avait pour but de faire découvrir aux élèves le guide alimentaire canadien (Santé et Bien-être social Canada, 1992). Les élèves devaient ainsi acquérir des connaissances nutritionnelles de base afin de manger sainement. Cette activité s'est déroulée en gymnase en jumelant des tâches physiques et des questions sur le guide alimentaire canadien. Au mur, à chacun des ateliers, était affichée une version agrandie du guide alimentaire canadien. Un temps déterminé était accordé à l'exécution de la tâche physique suivie d'une période de repos lors de laquelle les élèves devaient répondre à une question sur le guide alimentaire canadien. Les élèves regroupés en équipe devaient ainsi relever le défi d'obtenir un maximum de bonnes réponses. Suite à l'activité, un retour a été effectué avec le groupe afin de s'assurer de la compréhension des principes clés du guide. Chaque élève a reçu un guide alimentaire canadien. Celui-ci devait être inséré dans le portfolio d'éducation physique de chaque élève.

Les deux devoirs effectués à la maison ont été revus au début de deux cours d'éducation physique. Des consignes précises étaient données aux élèves. L'objectif de ces deux travaux était de décrire les préférences alimentaires des jeunes de la classe pour leurs collations prises à l'école et de les amener à identifier les facteurs qui influencent ces choix de collations. Précisément, la première tâche demandée aux élèves consistait à faire une description des collations prises à l'école. Sur une feuille lignée, les élèves devaient inscrire une liste des aliments généralement mangés lors des collations à l'école, la raison expliquant ces choix et la provenance de l'aliment. La deuxième tâche avait pour objectif de réaliser une courte réflexion sur ces habitudes de consommation. Quelques questions courtes permettaient d'analyser un tableau présentant les résultats du premier devoir. Quelles collations sont les plus populaires chez les jeunes de la classe? D'où proviennent principalement ces

collations? Quels groupes alimentaires du guide alimentaire canadien sont les plus et les moins représentés?

Le volet préparation et dégustation de collations s'est déroulé lors d'une séance d'éducation physique, mais dans les locaux d'économie familiale de l'école. Pour l'occasion, au lieu du costume d'éducation physique généralement requis, les élèves ont revêtu des tabliers. La classe a été divisée en équipes de trois ou quatre et recevait une recette simple qu'elle devait exécuter. Il s'agissait de recettes de collations. En attendant la fin de la cuisson, les élèves devaient faire la lecture d'un document les informant sur les raisons de manger des collations saines, les principes des collations saines, les collations dans le contexte de la pratique d'activité physique. Un court questionnaire permettait de vérifier les acquis. Celui-ci devait être remis à l'enseignante à la fin du cours. Chaque apprenti cuisinier recevait également un recueil des recettes faites en classe. La séance se terminait évidemment par la dégustation des différentes collations.

Le 14 mai 2004 s'est déroulée la dernière étape du projet soit un examen écrit (Annexe B). Celui-ci permettait de vérifier les connaissances et la compréhension des élèves des différentes notions abordées. Il s'est déroulé à la bibliothèque de l'école et a duré 45 minutes.

4. MÉTHODES DE COLLECTE DES DONNÉES

Trois instruments ont été employés afin de collecter des données : (a) une fiche d'appréciation des cours (Annexe A), (b) un questionnaire (Annexe B) et (c) une entrevue semi-structurée (Annexe C).

4.1 Étape 1

Suite aux interventions expérimentées lors des différents volets du projet, une fiche d'appréciation (Annexe A) était distribuée et remplie par les élèves dans le but d'identifier les activités plus et moins motivantes. Cette évaluation demeurait anonyme. Les élèves devaient encercler leur niveau d'appréciation de l'activité selon l'échelle suivante : très intéressante, intéressante, neutre, peu intéressante ou aucunement intéressante.

4.2 Étape 2

Ayant préalablement obtenu le consentement des jeunes, un questionnaire (Annexe B) a permis d'évaluer leurs connaissances et leur compréhension de notions relatives à la prise de collations. Il a été élaboré selon le programme administré aux jeunes, ce qui en assure la validité de contenu. Deux universitaires et l'enseignant responsable du groupe ont révisé le questionnaire.

4.3 Étape 3

Des entrevues (Annexe C) ont été réalisées avec huit élèves. Afin d'assurer la représentativité de l'échantillon, 4 élèves motivés et 4 élèves moins motivés ont été choisis. Chacun de ces 2 sous-groupes était constitué de 2 filles et de 2 garçons. Ces élèves ont été sélectionnés selon les critères suivants : la remise de leurs travaux, les notes obtenues dans ces travaux et les observations de l'enseignant associé et de la responsable du projet. L'entrevue semi-structurée comportait dix questions portant sur les composantes du modèle de la motivation en contexte scolaire. Au maximum, dix minutes étaient prévues pour rencontrer chacun des élèves.

5. ANALYSE DES DONNÉES

Une compilation des fiches d'appréciation sera effectuée afin de connaître le niveau de motivation des élèves face aux différents volets du programme. On identifiera ainsi les activités les plus et les moins attrayantes pour les élèves.

Le questionnaire permettra de tracer d'une part le profil des individus du groupe : âge, métier des parents et habitudes d'activités physiques. D'autre part, il mesurera les connaissances des élèves. La moyenne et l'écart type sont les statistiques qui permettront de décrire les performances des élèves. Les questions ayant été les plus et les moins bien réussies seront identifiées.

L'analyse de contenu du verbatim des entrevues servira à décrire plus précisément les éléments ayant affectés la motivation des élèves face aux différentes activités du projet. Pour ce faire, cinq tâches seront accomplies : (a) lire le verbatim pour en dégager les mots clés et les thèmes généraux; (b) identifier les unités de sens; (c) catégoriser les données en utilisant un modèle mixte; (d) quantifier et traiter les données de l'entrevue et (e) décrire et discuter les résultats de l'analyse.

QUATRIÈME CHAPITRE :

PRÉSENTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Ce chapitre consiste à la présentation des résultats obtenus grâce aux fiches d'appréciation des activités expérimentées, le questionnaire sur le guide alimentaire canadien et les entrevues individuelles réalisées auprès d'élèves plus et moins motivés par leur cours d'éducation physique et à la santé. L'analyse vise à décrire les facteurs ayant affecté la motivation des élèves au cours des activités du programme en éducation à la santé.

1. APPRÉCIATION DES ACTIVITÉS PROPOSÉES

Tel que mentionné précédemment, après chacun des volets du projet d'intervention en éducation à la santé, une fiche d'appréciation a été distribuée à chacun des élèves du groupe. Ces derniers devaient y indiquer leur niveau d'appréciation de l'activité selon l'échelle suivante : activité très intéressante, activité intéressante, activité neutre, activité peu intéressante ou activité aucunement intéressante (Annexe A).

Le tableau qui suit présente la compilation des fiches d'appréciation par activité. Dans ce tableau synthèse, la première activité est celle permettant aux élèves d'explorer le guide alimentaire canadien. Cette activité se déroulait en gymnase. La deuxième activité est celle constituée de deux travaux courts permettant de réfléchir sur les habitudes alimentaires des élèves lors des collations à l'école. Les élèves étaient invités à réaliser cette réflexion à la maison. C'est ensuite en gymnase, au début d'un cours d'éducation physique, que le retour avec l'enseignante a été effectué. La troisième activité est celle où les élèves participaient à la réalisation et à la dégustation de collations saines. Voici donc les données récoltées.

Tableau 1 :
Compilation des fiches d'appréciation

	Très intéressante	Intéressante	Neutre	Peu intéressante	Aucunement intéressante	Total d'élèves
Guide alimentaire canadien	4	16	7	6	0	33
Habitudes alimentaires	0	3	6	9	16	34
Réalisation de collations	18	10	1	1	2	32

En observant ces données, on constate que deux volets du projet se sont démarqués quant à l'intérêt qu'ils ont suscité chez les jeunes. D'une part, l'activité de préparation et de dégustation de collations s'est avérée appréciée par les élèves. En effet, 28 d'entre eux ont affirmé avoir été intéressé ou très intéressé par l'activité proposée. D'autre part, à l'opposé, l'activité consistant à la réalisation de deux travaux courts à la maison suivis d'un retour en gymnase a semblé déplaire aux élèves. Effectivement, 25 élèves ont mentionné avoir trouvé l'activité peu intéressante ou aucunement intéressante.

Dans un premier temps, l'activité de préparation et de dégustation de collations s'est avérée comme étant l'activité la plus intéressante auprès des élèves du groupe. Effectivement, sur un total de 32 répondants, 28 élèves ont été très intéressés ou intéressés par cette activité. Deux élèves ne l'ont trouvé aucunement intéressante, un élève s'y est peu intéressé et un seul a répondu que cette activité était neutre. Ces résultats coïncident avec ceux obtenus dans des recherches antérieures. Les activités nécessitant la participation active des élèves et visant le développement de compétences se sont avérées efficaces et stimulantes (Contento et al., 1995).

Dans un second temps, l'activité de découverte du guide alimentaire canadien a été perçue positivement par 20 élèves. Effectivement, quatre d'entre eux se sont dits très intéressés par l'activité et 16 affirmaient l'avoir trouvée intéressante. Toutefois, six élèves ont indiqué qu'elle était peu intéressante, sept l'ont qualifiée de neutre. Aucun sujet n'a affirmé avoir considéré cette activité de découverte aucunement intéressante.

À l'opposé, un volet a été perçu par la majorité des membres du groupe comme peu attrayant. Il s'agit des deux travaux à faire à la maison. Rappelons que le but était de réaliser un bilan des collations prises par les jeunes du groupe à l'école suivi d'une analyse de ces habitudes alimentaires. Le retour sur ces deux travaux a été effectué au début de deux cours d'éducation physique en gymnase. Vingt-cinq élèves ont affirmé avoir trouvé cette activité peu intéressante ou aucunement intéressante. Seulement trois élèves y ont porté un intérêt. Six étaient neutres face à ces deux travaux. L'analyse de contenu du verbatim permettra de préciser les sources d'insatisfaction des élèves face à cette activité.

À notre avis, cette activité n'en est pas moins nécessaire. Elle visait à faire prendre conscience aux jeunes de l'état de leurs habitudes alimentaires pour les collations prises à l'école afin de leur démontrer la nécessité de changer et ainsi les motiver davantage face aux interventions à venir. Ces résultats incitent à expérimenter différentes approches afin de susciter davantage l'intérêt des jeunes pour ce genre d'intervention. Tel que l'ont indiqué les résultats de recherches réalisées auprès d'adolescents et d'adolescentes, le recours à l'auto-évaluation des habitudes alimentaires suivie d'une rétroaction par rapport aux recommandations est une stratégie s'étant révélée stimulante pour les jeunes (Contento et al., 1995). Une méthode plus individualisée serait peut-être à considérer. L'établissement d'objectifs réalistes sous forme de défi à relever par l'ensemble des élèves serait une stratégie également à envisager. Bref, si l'on répétait ce programme, d'autres modalités pourraient être utilisées pour stimuler davantage l'intérêt des jeunes.

2. ACQUISITION DE CONNAISSANCES PROPRES À DE SAINES HABITUDES ALIMENTAIRES

Les élèves impliqués dans le projet ont répondu au questionnaire se trouvant à l'annexe B. Celui-ci a été administré le 14 mai 2004. Lors d'une période d'éducation physique, c'est à la bibliothèque de leur école que les jeunes du groupe se sont rendus afin de compléter le questionnaire dans le calme. Au total, 45 minutes ont été accordées pour répondre aux huit questions de l'épreuve. Le tableau deux présente les résultats obtenus par les jeunes du groupe.

La moyenne du groupe est de 74.3%. Des calculs ont permis de déterminer que l'écart type se situe à 11.87% de part et d'autre de la moyenne. Dans l'ensemble, l'examen a été bien réussi ce qui indique un certain effort de la part des élèves. Cependant, pour la majorité d'entre eux, les questions deux, quatre et huit semblent avoir été moins bien réussies.

Si on se réfère au questionnaire (Annexe B), on observe que la question deux évalue spécifiquement des connaissances déclaratives soit le nombre de portions recommandées pour chacun des groupes du guide alimentaire canadien. Il suffisait donc pour l'élève d'utiliser le processus simple de la répétition pour mémoriser cette information. Un manque de motivation à l'égard du type de connaissance à acquérir peut possiblement expliquer la mauvaise performance des élèves pour cette question. Comme il s'agit d'une notion de base importante, il faudrait songer à revoir, sous un angle plus pratique, ces notions avec les sujets. Tel que spécifié par le modèle de Viau (1994), la perception de l'utilité des notions par les élèves est un facteur influençant leur motivation à apprendre.

Tableau 2 :
Résultats du questionnaire

Question	Thème	Note	Moyenne
1.	Connaissances générales des éléments du guide alimentaire canadien (V ou F).	/5	3.9
2.	Associer le nombre de portions recommandées à chaque groupe alimentaire.	/4	2.1
3.	Aliments à associer au groupe alimentaire correspondant.	/1	1
4.	Identifier le principe des collations saines en cause dans une situation authentique.	/5	1.8
5.	Principes des collations saines à l'école (V ou F).	/20	18.8
6.	Associer des descriptions au principe des collations saines leur correspondant.	/10	7.7
7.	Identifier les collations à privilégier parmi une liste de plusieurs types de collations.	/5	4.5
8.	Principes des collations dans le contexte de la pratique d'activité physique (V ou F).	/50	34.6
TOTAL		/100	74.3

À la question quatre, le niveau de difficulté était plus important étant donné qu'il s'agissait d'une question évaluant la compréhension de principes simples de collations saines. Il s'agit d'une habileté intellectuelle supérieure à la connaissance de faits. Il s'avère donc normal qu'un nombre moins important d'élèves ait trouvé la bonne réponse. Un retour sur cette question avec les élèves et des applications pratiques supplémentaires sont nécessaires.

Pour la question huit, la moyenne obtenue a été de 34.6 / 50. À priori, il s'agit d'un résultat insatisfaisant puisque cette question était la plus importante de l'examen. Elle s'intéressait aux principes de consommation des collations dans le

contexte de la pratique d'activités physiques. Étant donné l'importance de ces connaissances pour les jeunes sportifs et sportives, un retour sur ces notions est nécessaire. En se référant au modèle de la motivation de Viau (1994), on aurait pu plausiblement espérer une bonne performance à la question huit par le fait que les principes abordés étaient d'un intérêt particulier pour les jeunes sportifs et sportives. Il s'agit effectivement de connaissances pouvant leur être utiles.

Rappelons toutefois que, dans le cadre du projet, le temps accordé à l'apprentissage de ces principes fut très limité. Une seule période fut accordée à la préparation et à la dégustation des collations en plus d'expliquer ces principes clés. De plus, les éléments suivants sont à considérer dans l'interprétation de la performance des élèves à la question huit. Lors de la séance, l'attention des élèves fut limitée par de multiples facteurs. L'enseignant responsable du groupe n'a pas assisté à la séance. Celui-ci aurait pu intervenir et aider pour la gestion du groupe. Effectivement, plus de trente élèves étaient en action dans le local d'économie familiale. L'aspect convivial de l'activité a pu faire en sorte que les élèves aient moins accordé d'importance aux principes clés à retenir et leur attention était principalement dirigée vers la dégustation des collations. La période choisie pour l'intervention était la dernière de la semaine. Le niveau de fatigue a pu limiter leur attention.

Pour conclure au sujet des résultats obtenus à la question huit, soulignons un aspect positif : les résultats pour cette question indiquent que des notions de base en nutrition sportive semblent avoir été acquise par les élèves.

Finalement, dans l'ensemble, la performance du groupe à l'examen de fin de programme fut grandement acceptable si on considère le contexte de réalisation de l'ensemble des interventions. On doit considérer que les élèves inclus dans cet échantillon présentaient globalement un excellent niveau de motivation pour les cours

d'éducation physique et aussi d'excellentes performances académiques dans les différentes matières scolaires.

3. DES FACTEURS AFFECTANT LA MOTIVATION

La dernière étape de la collecte des données consistait à la réalisation d'entrevues individuelles avec huit élèves sélectionnés par l'enseignante responsable du projet et l'enseignant en éducation physique intervenant auprès du groupe ciblé. Quatre filles et autant de garçons ont accepté de répondre aux quelques questions (Annexe C) de la responsable du projet. Les réponses obtenues sont présentées dans la partie qui suit. On y retrouve divers types d'informations significatives: les activités dont se sont souvenus spontanément les élèves lors de l'entrevue, les activités les ayant plus ou moins intéressés, l'auto-évaluation des élèves quant aux efforts qu'ils ont déployé dans les activités, les changements apportés à leur comportement alimentaire, leur intention d'appliquer ces nouvelles connaissances et la perception de l'utilité et de la valeur des activités et du programme.

3.1 Activités marquantes pour les élèves

Dès le début de l'entrevue, une question permettait aux élèves de se resituer dans le contexte des interventions en éducation à la santé. La question posée était la suivante : « Te souviens-tu des activités qu'on a faites en nutrition? Si oui, nomme-les. » À cette question, les élèves ont spontanément énuméré certaines activités suivantes (tableau 3).

Premièrement, on constate que l'activité mentionnée la plus fréquemment est celle consistant à la réalisation d'une analyse et d'une réflexion à l'égard des collations prises par les élèves du groupe lors des pauses à l'école. Le mode de réalisation de cette intervention fut le suivant. Les élèves devaient, dans le cadre d'un

court travail à faire à la maison, établir une liste des trois à cinq aliments qu'ils mangent généralement comme collation à l'école, identifier la raison expliquant chacun de ces choix et indiquer la provenance de l'aliment. Les élèves remettaient le travail au cours d'éducation physique suivant. L'enseignante responsable a ensuite lu les travaux et fait le bilan des réponses des élèves sur un grand carton. Celui-ci a été présenté au début d'un cours d'éducation physique. Une brève analyse a été effectuée avec le groupe. Un deuxième court travail à compléter à la maison fut demandé aux élèves suite à cette discussion.

Tableau 3 :

Les activités dont les élèves se souviennent spontanément

Activités	Filles	Garçons	Total
Activité de découverte du guide alimentaire canadien en gymnase.	2	3	5
Travaux concernant les habitudes pour les collations prises à l'école.	2	4	6
Atelier de préparation et de dégustation de collations en cuisine.	2	3	5
Examen écrit.	0	0	0

L'analyse du verbatim des entrevues permet de constater que cette activité ne fut pas appréciée par plusieurs élèves. Ainsi, à la question « Est-ce qu'il y a des activités que tu as trouvées moins intéressantes, lesquelles et pourquoi? », les commentaires suivants ont été recueillis : « Les devoirs parce que c'est plate » ou « Bien, c'est sûr, les devoirs [...] ». C'est probablement l'insatisfaction éprouvée à l'égard de cette activité qui a fait en sorte que les élèves l'ont mentionnée spontanément.

Deuxièmement, deux autres activités ont été mentionnées par plusieurs élèves de façon spontanée : l'activité de découverte du guide alimentaire canadien en gymnase et l'atelier de préparation et de dégustation de collations. Il faut rappeler que d'une part, l'activité de découverte a été effectuée conjointement avec des tâches en basket-ball et le tout sous forme de défi entre des équipes d'élèves. D'autre part, l'activité de préparation et de dégustation de collations a eu lieu dans les locaux d'économie familiale lors d'un cours d'éducation physique. Le contenu du verbatim permet d'affirmer que la majorité des élèves semblent avoir apprécié ces deux activités. La seconde semble l'avoir été de façon plus unanime que la première. Ainsi, c'est probablement le niveau appréciable de satisfaction éprouvé par les élèves lors de la réalisation de ces deux activités qui a fait en sorte qu'elles ont été énumérées spontanément par ceux-ci.

Finalement, un aspect intéressant à noter est qu'aucun élève n'a mentionné l'examen écrit lorsqu'on leur a demandé d'énumérer les activités du programme dont ils se souvenaient. Face à cette situation, on peut se demander si les élèves considèrent les examens comme faisant partie des activités d'apprentissage. Ils semblent se représenter l'évaluation comme une activité exclue du programme ou utile seulement à l'enseignant ou à l'enseignante. Il s'agit d'une perception à changer. Dans le cas présent, il est préoccupant, en tant qu'enseignante, de se demander si les élèves qui nous sont confiés perçoivent l'évaluation comme une occasion de parfaire leurs connaissances et comme une démarche les aidant dans leurs apprentissages et dans leur vie. Si tel était le cas, il serait nécessaire d'envisager le recours à des modes d'évaluation différents afin de modifier cette perception. Le type d'évaluation employé pour mesurer les acquis des élèves est probablement à l'origine de celle-ci. Tel que spécifié par Louis (1999), une évaluation en contexte authentique aurait davantage le potentiel de capter l'attention des élèves puisqu'elle vise à développer, chez les individus, des compétences nécessaires à un meilleur fonctionnement dans leur environnement de vie.

3.2 Contexte de classe et tâches d'apprentissage

Au cours de l'entrevue réalisée auprès de quatre élèves motivés et quatre élèves moins motivés, nous avons tenté de découvrir les aspects ayant pu affecter la motivation des élèves lors des interventions éducatives en nutrition. Pour ce faire, nous avons demandé aux sujets rencontrés si certaines activités les ont intéressés de façon plus ou moins marquée.

3.2.1 Activités les plus intéressantes selon les sujets

Premièrement, en ce qui concerne l'activité qui a le plus intéressé les élèves, il est clair qu'il s'agit de la période consacrée à la préparation et à la dégustation des collations. En fait, tous les sujets rencontrés en entrevue l'ont mentionnée. Les raisons évoquées pour justifier cette grande appréciation à l'égard de l'activité varient. Plusieurs ont souligné l'aspect original de l'activité d'apprentissage : « On faisait autre chose », « C'était la première fois que je faisais de la nourriture », « Parce que c'était différent des autres activités ».

D'autres sujets ont fait référence à la forme de travail. En ce sens, le travail en équipe semble avoir été apprécié des élèves. Également, le fait que le travail ait été manuel fut un élément stimulant pour quelques élèves. L'activité menait à la réalisation d'un produit concret. Un élève mentionnait avoir trouvé cette activité plus intéressante parce qu'elle lui a permis de faire des découvertes : « Ça m'a permis de tester des choses qui sont santé ». Dans le même ordre d'idées, un élève interrogé a affirmé que l'activité en cuisine l'a plus intéressé pour des raisons de santé. Le sujet a mentionné que cette expérience pourra l'aider à améliorer ses habitudes alimentaires.

Bref, les raisons identifiées par les sujets comme étant à l'origine de leur grand intérêt pour certaines activités d'apprentissage sont les suivantes : l'originalité

de l'activité d'apprentissage, le fait de pouvoir travailler en équipe, le plaisir à réaliser certaines activités, le travail manuel, la possibilité de découvrir et de tester des aliments et l'utilité de l'expérience.

3.2.2 Activités les moins intéressantes selon les sujets

Si une activité a été identifiée par tous les sujets rencontrés en entrevue comme étant la plus accrocheuse, il en n'est pas de même pour les activités les moins populaires. En effet, les réponses des sujets à la question leur demandant d'identifier les activités les moins appréciées furent variées.

Dans un premier temps, deux garçons ont mentionné que ce sont les devoirs qu'ils ont moins aimés. Un de ces deux sujets a précisé que c'est la trop grande quantité de travaux à la maison, dans différentes matières scolaires, qui l'a démotivé pour la réalisation des deux devoirs en éducation physique. L'autre sujet a quant à lui dit que les travaux exigés pour le cours d'éducation physique ne l'avaient pas dérangé parce qu'ils n'étaient pas compliqués. Bien que l'activité l'ait moins intéressé, il a ajouté ceci : « Si c'est important pour le programme, c'est correct ».

Dans un deuxième temps, trois sujets ont affirmé avoir moins apprécié les tâches d'apprentissage dans le gymnase. Une fille et un garçon ont invoqué le manque de temps entre les tâches physiques pour répondre aux questions sur le guide alimentaire canadien. Un délai plus long aurait été apprécié. Somme toute, la séance semble s'être bien déroulée pour l'ensemble des élèves. Le niveau de difficulté des questions semblait adéquat. En effet, deux élèves ont affirmé qu'il était possible de trouver toutes les réponses aux questions en cherchant bien sur le guide alimentaire se trouvant à chaque station.

Dans un dernier temps, une élève a moins aimé faire l'examen à la fin du programme. Lorsqu'il lui a été demandé d'expliquer sa position, elle a simplement

répondu que cette situation est « normale ». Au total, chez les huit sujets rencontrés, une seule jeune fille n'a pas réussi à identifier une activité moins intéressante. Elle a déclaré : « J'ai tout aimé! ».

Pour conclure sur cet aspect, rappelons les éléments ayant été moins appréciés par les élèves lors de la réalisation des différentes activités d'apprentissage : une trop grande quantité de travaux dans les différentes matières scolaires, le manque de temps pour répondre aux questions, le peu de temps d'intervention consacré à une activité et l'examen.

3.3 Indicateurs de la motivation

Si on se rapporte au modèle de Viau (1994) sur la motivation en contexte scolaire, on constate que quatre composantes sont des indices de la motivation des élèves. Il s'agit des composantes suivantes : le choix de l'élève de réaliser une tâche, l'action de s'engager cognitivement ainsi que de persévérer lors de l'accomplissement de celle-ci et finalement la performance obtenue. Conséquemment, au cours de l'entrevue avec les élèves sélectionnés, une question s'est attardée spécifiquement à connaître le niveau d'effort déployé par les apprenants et les apprenantes lors des différentes activités afin de tracer un portrait de leur niveau de motivation.

À la question visant à recueillir les impressions des élèves quant au niveau d'effort qu'ils ont déployé, la majorité d'entre eux ont affirmé avoir en général soutenu un niveau d'effort élevé ou très élevé quand ils devaient accomplir les tâches demandées. En ce sens, une élève a mentionné : « Je me suis forcée, je n'ai pas fait ça n'importe comment ». Ceci indique un niveau important de motivation d'autant plus si on considère le contexte : une enseignante qui n'est même pas la sienne et qui n'a pas d'influence sur l'octroi de ses notes. Certains élèves ont dû s'adapter : « Le

premier devoir, je ne me suis pas forcé, mais les autres, ils étaient corrects ». Il faut souligner le fait que l'enseignante responsable du projet était une nouvelle intervenante auprès du groupe. Ainsi, des interventions disciplinaires ont dû être effectuées lors des premières séances. Il s'agit d'informations pouvant possiblement expliquer l'oisiveté observée chez certains élèves.

De fait, quelques élèves rencontrés en entrevue ont affirmé ne pas avoir fourni un effort suffisant au cours du programme. Ils avaient été préalablement identifiés comme des sujets démotivés. Les raisons évoquées par ces individus pour ne pas avoir travaillé fort sont les suivantes : trop de devoirs et de projets dans différentes matières, une classe fatiguée et des informations peu intéressantes à recevoir lors des cours d'éducation physique. Il s'agit inévitablement d'indications dont on devrait tenir compte afin de stimuler l'intérêt des élèves moins motivés pour des interventions en éducation à la santé.

Pour conclure au sujet du niveau de l'effort des élèves de la classe lors des interventions en éducation à la santé, on peut affirmer que les efforts déployés sont satisfaisants et ce d'autant plus si on considère le contexte particulier de la réalisation du présent projet. On peut supposer que les résultats auraient été différents si le projet avait été sous la supervision d'un enseignant régulier.

3.4 Comportements en lien avec de saines habitudes alimentaires

Tout enseignant et enseignante intervenant en éducation à la santé souhaite idéalement provoquer des changements ou simplement informer et aider leurs élèves afin qu'ils puissent maintenir ou améliorer certaines habitudes de vie. En ce qui concerne spécifiquement les habitudes alimentaires des jeunes, plusieurs problématiques sont largement documentées. Face à une situation aussi alarmante, de nombreux chercheurs ont tenté de découvrir les types d'intervention en nutrition les

plus efficaces pour modifier les comportements alimentaires inadéquats des adolescents et des adolescentes.

Ainsi, le programme d'intervention réalisé auprès des élèves de première secondaire s'est attardé aux recommandations faites dans la littérature. Suite à la réalisation des différentes interventions en éducation à la santé, il s'est avéré très intéressant de recueillir des informations sur l'effet de l'ensemble du programme sur les comportements des sujets. Il faut spécifier que, de façon générale, dans le cadre de leur pratique, les enseignants et les enseignantes ont cette préoccupation constante de connaître l'impact de leurs interventions dans la vie de leurs élèves.

Après vérification, lors des entrevues, les sujets ont tous affirmé avoir l'intention de tenir compte de leurs nouvelles connaissances et compétences lors du choix de leurs collations. Toutefois, entre la fin du programme d'intervention et les entrevues, très peu d'entre eux ont dit avoir mis en application certains trucs appris lors des cours d'éducation physique et à la santé. Deux élèves ont mentionné qu'ils ont tenté de manger moins de « cochonneries ». Dans le même ordre d'idées, deux élèves ont affirmé avoir essayé de manger moins de nourriture provenant des machines distributrices de l'école. De plus, deux élèves ont fait des efforts pour boire plus d'eau lors de leurs entraînements. Suite à la séance de préparation de collations, une élève a mangé régulièrement une collation expérimentée. De plus, une élève a essayé les recettes avec sa mère à la maison et un élève a indiqué que sa mère lui faisait parfois quelques-unes de ces recettes. Celles-ci se trouvaient dans un document remis aux élèves de la classe lors de la séance de préparation et de dégustation des collations.

Globalement, les élèves de première secondaire inscrits dans un programme sportif ont semblé positifs quant à leur intention de tenir compte de leurs nouvelles connaissances en matière de nutrition au moment de faire des choix de collations. Toutefois, ils ont affirmé en majorité ne pas avoir appliqué ces nouvelles

connaissances entre le moment où se sont terminées les interventions et les entrevues individuelles. Fait marquant à noter, une élève dévorait un sac de croustilles lorsqu'elle attendait son tour pour l'entrevue!

3.5 Sources de la motivation des élèves

3.5.1 Perception de l'utilité des activités d'apprentissage

Lors de l'entrevue, la question suivante a été posée aux élèves : « Crois-tu que les informations données en nutrition sportive pourraient t'être utiles et pourquoi? ». Tous les sujets rencontrés ont souligné l'utilité de ces notions. Ils ont mentionné pouvoir appliquer ces nouvelles connaissances dans leurs activités sportives. Un sujet a déclaré ceci : « Ça peut être utile parce que tu ne sais pas toujours quoi manger avant une game pour pas avoir de crampes. ». Un autre souligne les avantages qu'il peut en retirer : « Parce que je fais beaucoup de sports, ça peut m'aider à avoir plus d'énergie ». Il s'agit tous d'exemples concrets applicables dans la vie immédiate des sujets. Bref, l'intervention visant l'acquisition de connaissances et de compétences en nutrition sportive a été considérée par les sujets rencontrés en entrevue comme étant utile. Il s'agit assurément d'un facteur expliquant le grand intérêt des sujets pour cette activité.

3.5.2 Perception de la valeur de l'ensemble du programme d'intervention

Pour conclure l'entrevue avec les sujets, on les a interrogés sur leur motivation à poursuivre un tel programme. Les huit élèves ont indiqué qu'ils aimeraient poursuivre. Trois d'entre eux ont posé des conditions : qu'il n'y ait pas de devoirs, faire que des activités « où tu peux faire quelque chose pas juste écouter » et prendre du temps pour répondre aux questions posées par les élèves en matière de nutrition. Indirectement, quelques sujets ont identifié les éléments les plus intéressants se dégageant de l'ensemble du programme : les activités où les élèves

expérimentent et produisent ainsi que le travail d'équipe. De plus, un élève a trouvé qu'il s'agissait d'un bon programme. Bref, il s'agit d'un programme apprécié dans son ensemble par la majorité des élèves.

CINQUIÈME CHAPITRE :

CONCLUSION

Le but de cette étude était de mettre en place des activités de sensibilisation au regard de l'adoption par les jeunes de saines habitudes alimentaires et de décrire les aspects ayant plus ou moins motivé les sujets lors d'interventions éducatives en nutrition. L'analyse des données recueillies a permis de découvrir certains aspects ayant affecté positivement ou négativement la motivation des élèves pour une variété d'interventions en éducation en nutrition.

Globalement, l'analyse des résultats démontre que la participation active des élèves lors d'activités originales et différentes de la routine s'avèrent être des conditions gagnantes pour créer une situation d'apprentissage très stimulante. De fait, c'est l'activité de préparation et de dégustation des collations qui s'est avérée, à l'unanimité, la favorite des élèves. Ces derniers ont grandement apprécié la possibilité de travailler en équipe. Également, à l'unanimité, les élèves rencontrés ont affirmé reconnaître l'utilité de l'apprentissage de ces quelques notions en nutrition sportive. En ce qui concerne particulièrement cette perception, on a pu constater qu'il s'agissait d'une source considérable de motivation.

1. PRINCIPALES LIMITATIONS

Il est très important de considérer le fait que les résultats de cette étude ne peuvent pas être généralisés à l'ensemble des élèves de première secondaire du Québec. Effectivement, l'échantillon était constitué d'élèves d'une même classe. Ces élèves faisaient partie d'un groupe particulier impliqué dans un programme sportif d'une école de la rive sud de Montréal. Le nombre limité d'entrevues réalisées explique aussi cette restriction. Si l'étude était réalisée auprès de jeunes sportifs de niveau supérieur, de jeunes ne pratiquant pas régulièrement d'activité physique ou de jeunes

provenant d'un milieu défavorisé, les résultats ne seraient pas nécessairement les mêmes. Toutefois, les résultats obtenus fournissent sans aucun doute des pistes de réflexion intéressantes quant aux différentes activités d'apprentissage à proposer aux élèves en éducation à la santé et ce, plus spécifiquement, lors des interventions en nutrition. De fait, des recommandations pour l'enseignement de l'éducation en nutrition et des recommandations pour des recherches futures seront présentées.

2. RECOMMANDATIONS DE L'ÉTUDE POUR L'ENSEIGNEMENT EN ÉDUCATION À LA SANTÉ

Tel que l'a démontré ce projet, en éducation à la santé, il faut innover. Effectivement, les éducateurs et éducatrices physiques doivent tenter d'inculquer aux jeunes des notions, des compétences et des valeurs relatives à leur santé. Celles-ci sont essentielles et les suivront toute leur vie. Le tout doit être réalisé dans un temps parfois très limité. Il est à noter que le temps d'engagement moteur lors des cours d'éducation physique doit être préservé au maximum étant donné le peu de minutes consacrées à l'éducation physique dans la grille horaire. D'ailleurs, plusieurs élèves en étant privés s'en plaignent. Bref, l'efficacité est de mise pour l'ensemble des interventions en éducation physique d'autant plus si on intègre des interventions en éducation à la santé. Il s'avère donc tout indiqué de privilégier la mise en place de projets interdisciplinaires. Bien qu'il est certain que l'éducation physique et à la santé est la discipline scolaire privilégiée pour l'acquisition de notions et de compétences relatives à la santé et au bien-être, des projets impliquant d'autres matières scolaires sont souhaitables. Certaines problématiques traitées en éducation physique et à la santé peuvent être profitables à d'autres disciplines scolaires afin de donner davantage de sens aux différents apprentissages y étant réalisés.

En considérant l'ensemble des habitudes de vie des adolescents et des adolescentes, les tâches d'apprentissage proposées aux élèves en éducation à la santé doivent être accrocheuses, percutantes et significatives si on veut les atteindre. Dans

ce projet, les activités d'apprentissage en nutrition ont permis de constater que les élèves de première secondaire ont apprécié particulièrement l'aspect original et différent de certaines tâches proposées. Ils ont aimé la possibilité de pouvoir faire des découvertes ainsi que le travail en équipe. Les tâches d'apprentissage qui permettent une participation active des élèves devraient être favorisées. Ceci correspond à ce qui est proposé dans le programme de formation dont s'est nouvellement doté le Québec. Il faut inviter les élèves à s'impliquer intellectuellement dans leur processus d'acquisition de connaissances et de compétences.

Si on se réfère à l'activité de réalisation de collations, outre le travail d'équipe, l'aspect nouveau de l'activité ainsi que la possibilité d'expérimenter et de goûter, il faut souligner que d'autres conditions ont pu contribuer à la réussite de l'activité. D'abord, le moment choisi par l'intervenante, un vendredi après-midi, pour réaliser l'activité a pu susciter l'intérêt des jeunes. Ensuite, l'attention particulière portée à la création d'une ambiance conviviale dans le local où se déroulait l'activité est un facteur ayant pu motiver les élèves. Une fois la tâche complétée, les élèves déposaient leur recette sur une grande table et ils étaient invités à s'y réunir pour conclure la séance en goûtant aux réalisations de tous les groupes. Le plaisir était au cœur de l'activité.

À l'opposé, certaines activités ont été moins appréciées par les élèves. En effet, si on se fie à la fiche d'appréciation des activités, il y a eu insatisfaction générale à l'égard de l'activité visant à faire le bilan et à analyser les habitudes alimentaires des élèves précisément lors des collations à l'école. La majorité des élèves soumis à l'intervention ont affirmé avoir été peu ou aucunement intéressés par cette activité. Il a toutefois été difficile pour les sujets, lors de l'entrevue, d'identifier une raison en cause dans cette situation. Des sujets ont affirmé avoir peu apprécié les courts travaux à faire à la maison dans le cadre de cette activité. De façon générale, pour l'ensemble des interventions du projet, les sujets ont identifié des raisons expliquant leur manque d'intérêt pour certaines activités : une trop grande quantité de

travaux dans les matières scolaires, le manque de temps pour répondre aux questions ou le peu de temps consacré à l'activité. Outre ces raisons invoquées par les sujets, il est possible de croire que le gymnase n'est pas un lieu approprié pour réaliser une discussion, si courte soit-elle, sur les habitudes de vie des élèves. L'environnement est peu favorable à la discussion, les autres classes y étant déjà en action. Les élèves sont plus intéressés à agir qu'à réfléchir ce qui est compréhensible. Dans ce cas, le travail interdisciplinaire pourrait être envisagé. Par exemple, un débat dans un cours de morale ou de français sur les habitudes alimentaires des jeunes serait un projet à envisager. Finalement, des études en éducation physique ont démontré que lorsque les élèves ont la possibilité de faire des choix et qu'ils peuvent participer aux décisions relatives aux cours, ils ont eu plus de plaisir à participer (Hassandra, Goudas et Chroni, 2003). Il serait donc intéressant de laisser une place aux jeunes auprès desquels on intervient dans la planification des cours en éducation physique et à la santé.

3. RECOMMANDATIONS POUR DES RECHERCHES FUTURES

Premièrement, dans des recherches futures, il serait intéressant de vérifier les effets d'un tel projet en éducation à la santé auprès d'élèves présentant des caractéristiques différentes et provenant de différents milieux. On pourrait probablement constater des éléments différents les ayant motivé ou démotivé lors des interventions. Les enseignants et les enseignantes oeuvrant auprès des jeunes seraient ainsi mieux outillés.

Deuxièmement, tel que rapporté par Story et ses collègues (2002), plusieurs projets communautaires visant le changement des comportements entourant la consommation d'alcool et de tabac chez les adolescents et les adolescentes ont été implantés et évalués. Ils ont démontré un niveau appréciable d'efficacité. Ces projets avaient de particulier le fait d'avoir des cibles multiples comme non seulement les

écoles mais également les parents et les réseaux sociaux. Il faudrait donc, dans des projets futurs, tenter de s'inspirer de telles initiatives pour élaborer des stratégies afin d'inciter les jeunes à modifier leurs habitudes alimentaires. Les enseignants et les enseignantes ont la possibilité d'intervenir auprès des jeunes à priori en leur transmettant des connaissances et en leur permettant de développer des compétences les outillant pour mieux s'alimenter. Il faut mentionner qu'ils ont aussi un certain pouvoir au niveau des politiques scolaires s'ils s'impliquent dans les comités décisionnels de leurs écoles. Ils peuvent ainsi faire valoir leurs opinions et influencer les individus siégeant sur ces comités afin que des modifications dans l'environnement alimentaire à l'école soient réalisées. De tels changements ont le potentiel d'affecter significativement les habitudes alimentaires des élèves à l'école. De plus, les enseignants et les enseignantes sont en contact avec les parents de leurs élèves tout au long de l'année scolaire et ces derniers peuvent être impliqués dans l'éducation de leurs enfants en soutenant de bien des façons les projets réalisés à l'école. Bref, il faut impliquer plus d'acteurs dans le coup afin d'avoir plus d'impact auprès des jeunes.

Troisièmement, il faut rappeler qu'une des principales limites dans ce projet a été de réaliser quelques interventions éducatives en santé lors de cours d'éducation physique dans une classe n'étant pas comprise dans la tâche de l'enseignante responsable du projet. Il faut en fait se référer au contexte dans lequel œuvrent les enseignants et les enseignantes pour bien comprendre la complexité de la situation. N'étant pas une enseignante au poste permanent dans la commission scolaire, l'enseignante responsable du projet a dû planifier ses interventions dans les groupes de d'autres enseignants afin de s'assurer d'intervenir auprès de la clientèle désirée soit les élèves inscrits dans un programme scolaire axé sur la pratique d'activités physiques. Il a été difficile d'orchestrer les interventions en santé en les insérant dans la planification d'un autre enseignant en éducation physique et à la santé. De plus, il fallait le faire en parallèle avec les interventions des autres enseignants et enseignantes intervenant auprès des sujets choisis. Il est alors évident que certaines

difficultés auraient pu être facilement évitées dans une situation où le chercheur ferait partie de l'équipe d'enseignants et d'enseignantes intervenant auprès des sujets soumis au programme. Par exemple, le chercheur aurait plus de contrôle sur le temps lui étant accordé, les locaux à sa disposition, la possibilité de réaliser des interventions dans plusieurs matières scolaires. Bref, avant de se lancer dans une telle aventure, il faudrait s'assurer d'avoir un poste permanent.

Finalement, de façon plus générale, ce projet de recherche en intervention éducative met en évidence une réalité à laquelle est rapidement confrontée tout nouvel enseignant ou nouvelle enseignante souhaitant pousser ses connaissances par une expérimentation serrée relevant du milieu universitaire. Dans les écoles publiques du Québec, la recherche en intervention éducative est difficilement réalisable par les enseignants et les enseignantes eux-mêmes. Pourtant, ils sont des professionnels sensibles aux problématiques et réalités vécues dans les écoles québécoises puisqu'ils y sont les principaux intervenants. Il faudrait songer à les impliquer et à les supporter davantage dans ce genre d'initiative de recherche action.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Adamson, A. J., Rugg Gunn, A. J., Butler, T. J. et Appleton, D. R. (1996). The contribution of foods from outside the home to the nutrient intake of young adolescents. *Journal of Human Nutrition and Dietetics*, 9, 55-68.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. N.J: Prentice-Hall.

Baranowski, T., Perry, C. L. et Parcel, G. S. (1997). How individuals, environments, and health behavior interact. Social cognitive theory. In K. Glanz, F. Marcus Lewis et B.K. Rimer (dir.), *Health Behavior and Health Education. Theory, Research, and Practice*. (p. 153-178). San Francisco : Jossey-Bass Inc.

Bertrand, L. et Nadeau, M. (2002). Comportements alimentaires. In J. Aubin, C. Lavallée, J. Camirand, N. Audet et autres (dir.), *Enquête sociale et de santé auprès des enfants et des adolescents québécois*. (p. 293-308). Québec, Institut de la statistique du Québec.

Boulet, A. (2000). Notes de cours (*PED 147*) : Apprentissage, motivation et métacognition. Université de Sherbrooke.

Boutelle, K. N., Lytle, L. A., Murray, D. M., Birnbaum, A. S. et Story, M. (2001). Perceptions of the family mealtime environment and adolescent mealtime behavior : Do adults and adolescents agree? *Journal of Nutrition Education*, 33(3), 128-133.

Cardamone Cusatis, D. et Shannon, B. M. (1996). Influences on adolescent eating behavior. *Journal of Adolescent Health*, 18(1), 27-34.

Chagnon Decelles, D., Gélinas, M. D., Lavallée Côté, L. et coll. (1997). *Manuel de nutrition clinique*, (3^e éd.). Montréal : Ordre professionnel des diététistes du Québec.

Chapman, G. et Maclean, H. (1993). Junk food and healthy food : Meanings of food in adolescent women's culture. *Journal of Nutrition Education*, 25(3), 108-113.

Comité de la vie active saine, Société canadienne de pédiatrie. (2002). Une vie active saine pour les enfants et les adolescents. *Paediatrics and Child Health*, 7(4), 273-274.

Connell, D. B., Turner, R. R. et Manson, E. F. (1985). Summary findings of the school health education evaluation : health promotion effectiveness, implementation and costs. *Journal of School Health*, 55, 316-321.

Contento, I. R., Dew Manning, A. et Shannon, B. (1992). Research perspective on school-based nutrition education. *Journal of Nutrition Education*, 24(5), 247-260.

Contento, I. R., Balch, G. I., Bronner, Y. L. et al. (1995). The effectiveness of nutrition education and implications for nutrition education policy, programs and research : a review of research. *Journal of Nutrition Education*, 27(6), 284-418.

Croll, J. K., Neumark-Sztainer, D. et Story, M. (2001). Healthy Eating : What does it mean to adolescents? *Journal of Nutrition Education*, 33(4), 193-198.

Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York : Plenum.

Dery, V. (1982). *Intervention par éducation en nutrition chez un groupe d'adolescentes de niveau secondaire III*. Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec.

Diététistes du Canada. (2004). Eating, physical activity and body weight trends in canadian children and youth. Document téléaccessible à l'adresse URL : <http://www.dietitians.ca/eatwell>.

Diététistes du Canada. (2005). Go the healthy way... Eat well, live well and feel great! Document téléaccessible à l'adresse URL : <http://www.dietitians.ca/eatwell>.

Dietz, W. H. et Gortmaker, S. L. (1985). Do we fatten our children at the television set? Obesity and television viewing in children and adolescents. *Pediatrics*, 75(4), 807-812.

Dunlap Marino, D. et King, J. C. (1980). Nutritional concerns during adolescence. *Pediatric Clinics of North America*, 27(1), 125-139.

Dwyer, J. (1995). The school nutrition dietary assessment study. *American Journal of Clinical Nutrition*, 61(suppl.), s173-s177.

Frederick, L. et Hawkins, S. (1992). A comparison of nutrition knowledge and attitudes, dietary practices, and bone densities of postmenopausal women, female college athletes, and nonathletic women. *Journal of American Dietetic Association*, 92, 299-305.

French, S. A., Story, M., Fulkerson, J. A. et Faricy Gerlach, A. (2003). Food environment in secondary schools : À la carte, vending machines, and food policies and practices. *American Journal of Public Health*, 93(7), 1161-1167.

French, S. A., Story, M., Jeffery, R. W., Snyder, P., Eisenberg, M., Sidebottom, A. et Murray, D. (1997). Pricing strategy to promote fruit and vegetable purchases in high school cafeterias. *Journal of the American Dietetic Association*, 97(9), 1008-1010.

Hassandra, M., Goudas, M. et Chroni, S. (2003). Examining factors associated with intrinsic motivation in physical education : a qualitative approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 211-223.

Health Canada, Office of Nutrition Policy and Programs. (2004). *Vitality*. Ottawa : Health Canada. Document téléaccessible à l'adresse URL : http://www.hc-sc.gc.ca/hpfb-dgpsa/onpp-bppn/healthy_living_e.html.

Herbold, N. H. et Frates, S. E. (2000). Update of nutrition guidelines for the teen : trends and concerns. *Current Opinion in Pediatrics*, 12, 303-309.

Hoelscher, D. M., Evans, A., Parcel, G. S. et Kelder, S. H. (2002). Designing effective nutrition interventions for adolescents. *Journal of the American Dietetic Association*, 102(3), s52-s63.

Johnson, R., Johnson, D., Wang, M., Smicklas-Wright, H. et Guthrie, H. (1994). Characterizing nutrient intakes of adolescents by sociodemographic factors. *Journal of Adolescent Health*, 15(2), 149-154.

Katzmarzyk, P. T. (2002). The Canadian obesity epidemic, 1985-1998. *Canadian Medical Association Journal*, 166(8), 1039-1040.

Keays, J. J. et Allison, K. R. (1995). The effects of regular moderate to vigorous physical activity on student outcomes : A review. *Canadian Journal of Public Health*, 86, 62-65.

Kilpatrick, M., Ohannessian, C. et Bartholomew, J. B. (1999). Adolescent weight management and perceptions : an analysis of the national longitudinal study of adolescent health. *Journal of School Health*, 69(4), 148-152.

Kubik, M. Y., Lytle, L. A., Hannan, P. J., Perry, C. L. et Story, M. (2003). The association of the school food environment with dietary behaviors of young adolescents. *American Journal of Public Health*, 93(7), 1168-1173.

Lamirande, C. (1998). *De l'énergie, j'en mange! Alimentation à l'adolescence : information et activités*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc.

Ledoux, M., Mongeau, L. et Rivard, M. (2002). Poids et image corporelle. In J. Aubin, C. Lavallée, J. Camirand, N. Audet et autres (dir.), *Enquête sociale et de santé auprès des enfants et des adolescents québécois*. (p. 311-339). Québec, Institut de la statistique du Québec.

Louis, R. (1999). *L'évaluation des apprentissages en classe, théorie et pratique*. Laval : Éditions Études Vivantes.

Lytle, L. A. (2002). Nutritional issues for adolescents. *Journal of the American Dietetic Association*, 102(3), s8-s12.

MacDonald, S. M., Reeder, B. A., Chen, Y., Després, J. P., and the Canadian Hearth Health Surveys Research Group. (2001). Obesity in Canada : a descriptive analysis. *Canadian Medical Association Journal*, 157(1), s3-s9.

Miller, E. C. et Maropis, C. G. (1998). Nutrition and diet-related problems. *Adolescent Medicine*, 25(1), 193-210.

Ministre des Travaux publics et Services gouvernementaux Canada (1997). *Le guide alimentaire canadien pour manger sainement*, Canada : Santé Canada.

Ministère de l'Agriculture, des Pêcheries et de l'Alimentation du Québec (1985). *Les habitudes alimentaires des jeunes Québécois. Rapport d'enquête mai 1985.* Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation (2003). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle.* Gouvernement du Québec.

Morton, J. F. et Guthrie, J. F. (1998). Changes in children's total fat intakes and their food group sources of fat, 1989-91 versus 1994-95: Implications for diet quality. *Family Economics and Nutrition Review*, 11(3), 44-57.

Munoz, K., Krebs-Smith, S., Ballard-Barbash, R. et Cleveland, L. (1997). Food intakes of U.S. children and adolescents compared with recommendations. *Pediatrics*, 100(3), 323-329.

Nader, P., Stone, E., Lytle, L. A., Perry, C. L., Osganian, S., Kelder, S., Webber, L., Elder, J. P., Montgomery, D., Feldman, H., A., Wu, M., Johnson, C., Parcel, G. S. et Luepker, R. V. (1999). Three-year maintenance of improved diet and physical activity : The CATCH cohort. *Archives of Pediatric Adolescent Medicine*, 153(7), 695-704.

Neumark-Sztainer, D., Story, M., Perry, C. et Casey, M. A. (1999). Factors influencing food choices of adolescents : Findings from focus-group discussions with adolescents. *Journal of the American Dietetic Association*, 99(8), 929-937.

Nicklas, T. A., Johnson, C. C., Myers, L., Farris, R. P. et Cunningham, A. (1998). Outcomes of a high school program to increase fruit and vegetable consumption : Gimme 5 – Afresh nutrition concept for students. *The Journal of School Health*, 68(6), 248-253.

Perron, M. et Endres, J. (1985). Knowledge, attitudes, and dietary practices of female athletes. *Journal of the American Dietetic Association*, 85(5), 573-576.

Perry, C. L., Bishop, D. B., Taylor, G., Murray, D. M., Warren Mays, R., Dudovitz, B. S., Smyth, M. et Story, M. (1998). Changing fruit and vegetable consumption among children : The 5-a-day power plus program in St.Paul, Minnesota. *American Journal of Public Health*, 88(4), 603-609.

Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal-Centre (2002). Environnement alimentaire dans les écoles secondaires de Montréal. Document téléaccessible à l'adresse URL : <http://www.santepub-mtl.qc.ca>

Reinhardt, W. C. et Brevard, P. B. (2002). Integrating the food guide pyramid and physical activity pyramid for positive dietary and physical activity behaviors in adolescents. *Journal of the American Dietetic Association*, 102(3), s96-s99.

Santé Canada (1997). Éléments de réflexion : les écoles et la nutrition 1997. Document téléaccessible à l'adresse URL : http://www.hc-sc.gc.ca/fn-an/nutrition/child-enfant/food_thought_schools-reflection_aliments_ecole_f.html

Santé et Bien-être social Canada (1992). *Pour mieux se servir du guide alimentaire*. Ottawa : ministre des Approvisionnements et services Canada.

Santé et Bien-être social Canada (1997-1998). Healthy eating, dieting and dental hygiene. In WHO (dir.), *Trends in the Health of Canadian Youth* (p.65-73). Document téléaccessible à l'adresse URL : http://www.phac-aspc.gc.ca/dca-dea/publications/pdf/hbse_07ch7_e.pdf

Schneider, D. (2000). International trends in adolescent nutrition. *Social Science and Medicine*, 51, 955-967.

Shannon, C., Story, M., Fulkerson, J. A. et French, S. A. (2002). Factors in the school cafeteria influencing food choices by high school students. *Journal of School Health*, 72(6), 229-234.

Shields, M. (2005). Nutrition : Résultats de l'Enquête sur la santé dans les collectivités canadiennes. Obésité mesurée. L'émbonpoint chez les enfants et les adolescents au Canada. Document téléaccessible à l'adresse URL : http://www.statcan.ca/francais/research/82-620-MIF/2005001/pdf/cobesity_f.pdf

Story, M., Neumark-Sztainer, D. et French, S. (2002). Individual and environmental influences on adolescent eating behaviors. *Journal of the American Dietetic Association*, 102(3), s40-s51.

Troiano, R. P. et Flegal, K. M. (1998). Overweight children and adolescents : Description, epidemiology, and demographics. *Pediatrics*, 101(3), 497-504.

Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M. P. Zanna (dir.), *Advances in experimental social psychology* (vol. 29, p. 271-360). New York : Academic Press.

Vallerand, R. J. et Losier, G. F. (1999). An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Journal of applied sport psychology*, 11, 142-169.

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*, Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique.

Viau, R. (2000a). La motivation en contexte scolaire : les résultats de la recherche en quinze questions. *Vie pédagogique*, 115(avril-mai), 5-8.

Viau, R. (2000b). Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves.

Correspondance, 5(3). Document téléaccessible à l'adresse URL :

<http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr5-3/Viau.html>

Viau, R. et Bouchard, J. (2000). Validation d'un modèle de dynamique motivationnelle auprès d'élèves du secondaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 25(1), 16-26.

Viau, R. et Louis, R. (1997). Vers une meilleure compréhension de la dynamique motivationnelle des étudiants en contexte scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 22(2), 144-157.

Wahl, R. (1999). Nutrition in the adolescent. *Pediatrics Annals*, 28(2), 107-111.

Wechsler, H., Brener, N. D., Kuester, S. et Miller, C. (2001). Food service and foods and beverages available at school : Results from the school health policies and programs study 2000. *The Journal of School Health*, 71(7), 313-324.

Wiita, B., Stombaugh, I. et Buch, J. (1995). Nutrition knowledge and eating practices of young female athletes. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 66(3), 36-40.

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement : An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.

ANNEXE A :
FICHE D'APPRÉCIATION

Activités évaluées :

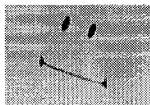
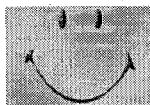
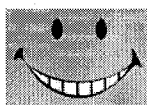
1. Guide alimentaire canadien
2. Habitudes alimentaires
3. Réalisation de collations

Pour chacune des activités, les élèves devaient indiquer leur appréciation en utilisant l'échelle suivante :

Date : _____

Échelle d'appréciation de l'intervention

Avez-vous trouvé cette activité intéressante ?



1. Très intéressante

2. Intéressante

3. Neutre

4. Peu intéressante

5. Aucunement intéressante

ANNEXE B :
QUESTIONNAIRE

Nom : _____

1. Quel est ton âge? _____
2. Quel est le métier du ou des parents avec qui tu habites?

Père _____

Mère _____

3. Sur les lignes au bas de cette page, énumère les activités physiques de loisir et de transport que tu pratiques à chaque semaine. Indique environ le nombre de fois par semaine où tu pratiques chacune de ces activités.

Exemple :

- Vélo de route, 3 fois par semaine et plus.
- Marche, à chaque jour pour me rendre à l'école.

Guide alimentaire canadien

1. Vrai (V) ou faux (F)?

- Selon les principes du guide alimentaire canadien, c'est l'ensemble des aliments consommés qui détermine la qualité de l'alimentation d'un individu. _____
- Le guide alimentaire canadien comporte quatre groupes alimentaires. _____
- Les autres aliments sont des aliments et des boissons qui ne font pas partie des quatre groupes alimentaires. _____
- L'eau fait partie des autres aliments. _____
- On doit consommer avec modération les autres aliments. _____

2. Associe, en faisant des flèches, les groupes alimentaires aux portions recommandées par le guide alimentaire canadien.

5 à 10 portions par jour	Produits céréaliers
5 à 12 portions par jour	Légumes et fruits
10 à 16 ans, 3 à 4 portions par jour	Produits laitiers
2 à 3 portions par jour	Viandes et substituts

Les collations prises à l'école par les élèves du groupe 125

Suite à la réalisation d'un devoir intitulé *Bilan de vos habitudes alimentaires*, nous avons pu constater que les collations, énumérées dans les boîtes de la colonne de gauche, sont très populaires chez les jeunes de votre classe.

3. Associez, par des flèches, les aliments se trouvant dans les boîtes de la colonne de gauche à la boîte correspondante dans la colonne de droite.

Produits céréaliers

a) chips, skittles, petits gâteaux sucrés;

Légumes et fruits

Produits laitiers

b) pommes, oranges, jus de fruits ou de légumes.

Viandes et substituts

Autres aliments

Grâce à la réalisation d'une réflexion sur vos habitudes alimentaires, vous avez pu constater que le groupe pourrait améliorer ses habitudes alimentaires lors des collations à l'école puisque **certains groupes alimentaires semblent négligés** lors du choix de collations.

4. Indiquez, en l'encerclant, le principe en cause dans le cas présent parmi les cinq principes des collations saines.

- a) La variété, une nécessité!
- b) Les quantités, il faut y penser!
- c) La fringale un état à éviter.
- d) Collations rapides et pratiques.
- e) Le plaisir, un aspect à ne pas négliger.

Les collations saines à l'école

5. Vrai (V) ou faux (F)?

Les collations saines **ne** sont **pas** essentielles pour combler les besoins en énergie et en nutriments à l'adolescence. _____

Une collation est **inadéquate** si elle diminue l'appétit pour les repas.

Une collation nutritive favorise le travail intellectuel à l'école.

Les collations saines aident à maintenir un poids santé. _____

6. Pour chacune des affirmations suivantes, indiquez le principe dont il est question.

La variété, une nécessité!

Les quantités, il faut y penser!

La fringale un état à éviter.

Collations rapides et pratiques.

Le plaisir, un aspect à ne pas négliger.

Des collations appétissantes, composées d'aliments appréciés, colorés et attrayants.

Vous pourriez facilement les glisser dans votre sac d'école ou votre sac de sport.

Le respect de ce principe permet à votre corps d'obtenir une plus grande gamme d'éléments nutritifs et brise la monotonie.

Les collations saines préviennent la baisse d'énergie pouvant survenir en cours de journée.

Deux à trois collations nutritives par jour sont suffisantes. De plus, elles doivent comprendre des aliments de un, deux ou trois groupes alimentaires du guide alimentaire canadien.

7. Parmi les exemples de collations présentés ici-bas, **encerclez** celles qui sont à **privilégier**.

Croustilles	Biscuits du commerce	Fruits variés
Mélanges de noix	Friandises	Yogourt
Barres granola	Boissons gazeuses	Eau
Mélanges de céréales	Muffins du commerce	Fromage
Légumes variés	Barres de chocolat	Lait

Les collations dans le contexte de la pratique d'activités physiques

8. **Vrai ou faux?**

AU QUOTIDIEN

Pour les sportifs, les principes de base d'une alimentation saine **ne** suivent **pas** les recommandations du guide alimentaire canadien. _____

Au quotidien, il est important pour un jeune sportif d'avoir une alimentation riche en glucides. _____

Au quotidien, il est important pour un jeune sportif de boire des boissons énergétiques. _____

AVANT UNE ÉPREUVE OU UN ENTRAÎNEMENT

Avant une épreuve ou un entraînement, il faut prévoir suffisamment de temps pour digérer. _____

Il faut généralement prévoir une à deux heures de digestion pour un repas copieux. _____

Moins de deux heures avant une pratique de basket-ball, un mélange de fruits séchés, un petit yogourt et un verre d'eau constituent une excellente collation. _____

PENDANT UNE ÉPREUVE OU UN ENTRAÎNEMENT

Pendant une épreuve ou un entraînement, il faut attendre d'avoir soif pour commencer à s'hydrater (boire). _____

Pour des épreuves ou des entraînements durant **moins d'une heure**, une boisson énergétique contenant des glucides à des concentrations de 4% à 8% est essentielle pour maintenir votre niveau d'énergie. _____

Pour des efforts soutenus pendant plusieurs heures, il faut boire **et manger**. _____

APRÈS UNE ÉPREUVE OU UN ENTRAÎNEMENT

Pour favoriser la récupération, après la fin d'une épreuve ou d'un entraînement, il faut manger des glucides le plus tôt possible. _____

ANNEXE C :
QUESTIONS DE L'ENTREVUE

QUESTIONS

1. Te souviens-tu des activités en nutrition? Si oui, nomme-les.
2. As-tu connu des difficultés lors de la réalisation de ces activités? Lesquelles? Comment t'es-tu alors senti?
3. En général, comment évalues-tu les efforts que tu as donnés pour réaliser les divers travaux demandés : TES EFFORTS ONT ÉTÉ : très élevés, élevés, neutres, faibles, très faibles?
4. As-tu trouvé certaines activités plus intéressantes? Lesquelles et pour quelles raisons? (perceptions)
5. As-tu trouvé certaines activités moins intéressantes? Lesquelles et pour quelles raisons? (perceptions)
6. Es-tu satisfait de tes résultats pour les travaux et pour l'examen?
7. Jusqu'à présent, t'es-tu servi de certains trucs ou de certains outils dont on a discuté dans les cours? Si oui, lesquels?
8. As-tu l'intention de tenir compte des nouvelles connaissances que tu as lors du choix de tes collations?
9. Crois-tu que les informations que je t'ai données en nutrition sportive pourraient t'être utiles?
10. Aimerais-tu continuer un tel programme d'enseignement en nutrition? Pourquoi? (persévérance)